

Dra. Gina Morales Acosta. (Comp). Fonoaudióloga. Doctora en Ciencias de la Educación mención Intercultural.

Docente e Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Antofagasta, Chile.

Directora del Laboratorio Virtual de Comunicación y Lenguaje del programa de Iniciación a la investigación - (D.E No. 1/19).

Escritora de narrativas inclusivas con traducción a las lenguas de señas de: Colombia (LSC), Brasil (Libras) y Chile (LSCh).

Participación en congresos nacionales e internacionales.

Miembro de Red Global de Lectura y Escritura para el Acercamiento de las Culturas-POEPAZ, de la Red Iberoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios y de la Red de Investigadores Afrodescendientes de las Américas y el Caribe.

Correspondencia: gina.morales@uantof.cl

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2573-1235>

Este libro surge desde una preocupación constante por parte de los investigadores en relación a la adquisición y desarrollo del lenguaje en a) la lengua materna (L1) como lo es la lengua de señas chilena, y b) la escritura y la lectura como segunda lengua (L2).

Los capítulos del libro se abordaran con los temas de: a) expresiones lingüísticas metafóricas las cuales responden a una manera de concebir el mundo en la educación superior. b) el valor de las experiencias de enseñanza y aprendizaje para la construcción de conocimiento científico de jóvenes Sordos que cursan estudios en educación superior en el sur del país, c) por su parte la sensibilidad intercultural del educador hacía el estudiante Sordo como un mediador del aprendizaje en el uso de la lengua de señas en vocabulario pedagógico d) La escolarización de los sujetos Sordos y su reconocimiento como grupo cultural y por último e) el abordar de manera retrospectiva los referentes teóricos y experienciales sobre los múltiples códigos de representaciones fonológicas en la lectura, como información lingüística observada durante la lectura de personas sordas cuya primera lengua es la lengua de señas chilena (LSCh).



Palibrio.



Estudios Doctorales en Diversidad Sorda:
Comunicación, Educación e Interculturalidad en Chile.

Dra. Gina Morales Acosta

Estudios Doctorales en Diversidad Sorda: Comunicación, Educación e Interculturalidad en Chile.

Dra. Gina Morales Acosta

5.50 x 8.50
216 mm x 140 mm

.567
14.40mm

5.50 x 8.50
216 mm x 140 mm

Content Type: Black & White
Paper Type: Creme
Page Count: 250
File Type: InDesign
Request ID: CSS2691249



**ESTUDIOS DOCTORALES
EN DIVERSIDAD SORDA:
COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN E
INTERCULTURALIDAD EN CHILE.**

Palibros

Palibrio.

ESTUDIOS DOCTORALES EN DIVERSIDAD SORDA: COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN CHILE.

Palibrio.

Dra. Gina Morales Acosta

Copyright © 2019 por Dra. Gina Morales Acosta.

Número de Control de la Biblioteca del Congreso de EE. UU.:	2019910280	
ISBN:	Tapa Dura	978-1-5065-2908-0
	Tapa Blanda	978-1-5065-2910-3
	Libro Electrónico	978-1-5065-2909-7

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de este libro puede ser reproducida o transmitida de cualquier forma o por cualquier medio, electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación, o por cualquier sistema de almacenamiento y recuperación, sin permiso escrito del propietario del copyright.

Las opiniones expresadas en este trabajo son exclusivas del autor y no reflejan necesariamente las opiniones del editor. La editorial se exime de cualquier responsabilidad derivada de las mismas.

Portada: *“La Mano del Desierto”*. Fotografía tomada por Nicolás Hurtado Fernández. Astrotour **Antofagasta**, Chile.

Información de la imprenta disponible en la última página.

Fecha de revisión: 14/08/2019

Para realizar pedidos de este libro, contacte con:

Palibrio

1663 Liberty Drive, Suite 200

Bloomington, IN 47403

Gratis desde EE. UU. al 877.407.5847

Gratis desde México al 01.800.288.2243

Gratis desde España al 900.866.949

Desde otro país al +1.812.671.9757

Fax: 01.812.355.1576

ventas@palibrio.com

794662

Estudios Doctorales en Diversidad Sorda: Comunicación, Educación e Interculturalidad en Chile.



Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Antofagasta, Chile.



**Red Global de Lectura y Escritura para el Acercamiento de las
Culturas-POEPAZ**

Palibrio.

ÍNDICE

Carta al lector.....	xvii
Prólogo	xxiii
Notas de Presentación.....	xxv
Agradecimientos	xxxv
Resumen de capítulos	xxxvii
I Aproximación psicolingüístico cognitiva a la metáfora en la Lengua de Señas Chilena	1
II Valoración de la sordera como base para la generación de conocimiento pedagógico.....	31
III Sensibilidad de la competencia comunicativa intercultural en diversidad Sorda.....	107
IV La escuela como no espacio para el Sordo	135
V Representaciones fonológicas en la lectura de personas sordas: Múltiples estrategias de codificación....	177

Palibrio.

Compiladora

Gina Morales Acosta. Doctora en Ciencias de la Educación con Mención en Educación Intercultural- Universidad Santiago de Chile. Directora del Laboratorio Virtual de Comunicación y Lenguaje del programa de Iniciación a la investigación - (D.E No. 1/19). Docente e Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Antofagasta, Chile.

Comité Editorial

Nacional

Marcos A. Cikutović Salas

Doctor en Ciencias Biológicas de la Universidad de Texas. Decano de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Antofagasta, Chile.

Mireya Abarca Castillo

Doctora en Pedagogía de la Universidad de Barcelona, España. Docente e Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Antofagasta, Chile.

Francisco Villegas Villegas

Doctor en Didáctica de las Letras, las Artes y las Humanidades, Universidad de Barcelona, España. Coordinador Área de Innovación de la Docencia, Dirección de Desarrollo Curricular, Universidad de Antofagasta, Chile.

Roxana Acosta Peña

Doctora en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Directora Programa Magíster en Educación Inicial con menciones, Docente e Investigadora del Departamento de Educación Universidad de Antofagasta, Chile.

Néstor Saglie González

Docente de lengua de señas chilena. Universidad de Antofagasta y codocente Sordo, Corporación Municipal de Desarrollo Social, Antofagasta, Chile.

Katia Herrera Díaz

Intérprete en lengua de señas chilena, Corporación Municipal de Desarrollo Social, Antofagasta, Chile.

Carolina Pérez Vanegas

Fonoaudióloga, Coordinadora Programa de Integración Escolar (PIE), Corporación Municipal de Desarrollo Social, Antofagasta, Chile.

Internacional

Ana Paula Jung

Mestranda Em Estudos da Tradução, Universidad Federal de Santa Catarina – UFSC, Brasil.

Docente en Pedagogía Bilingüe, Instituto Federal de Santa Catarina -Campus Palhoça Bilingue, Brasil.

Neiva de Aquino Albres

Doctora em Educação, Docente e Investigadora del Centro de Comunicación y Expresión CCE, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução PGET e do curso Letras Libras (Língua Brasileira de Sinais), Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil.

Rachel Sutton-Spence

Doctor en Filosofía, Universidad de Bristol, Reino Unido

Docente e Investigadora del Docente e Investigadora del Centro de Comunicación y Expresión CCE, Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil.

Aura Aguilar Caro

Doctora en Ciencias de la Educación mención Intercultural. Docente e investigadora Departamento de Ciencias Sociales, Grupo de estudios del Caribe. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla - Colombia.

Amelia Castillo Morán

Doctora en Ciencias de la Educación con Mención en Educación Intercultural – Universidad Santiago de Chile.

Docente e Investigadora Diversidad Educativa y Didáctica. Universidad Autónoma de Tamaulipas. México.

Palibrio.

Evaluadores del Referato Externo

Lionel Antonio Tovar Macchi (Colombia)

Doctor en Lingüística de la Universidad de Los Andes, Venezuela.
Docente y director de la Tecnología en Interpretación para Sordos y Sordociegos de la Universidad del Valle, Colombia.

Sandra Isabel Castaño Idárraga (Colombia)

Magíster en Integración de Personas con Discapacidad de la Universidad de Salamanca, España. Docente, Universidad del Valle, Colombia.

Andre Ribeiro Reichert (Brasil)

Doctor en Lingüística Aplicada Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil, Docente e Investigador del Centro de Comunicación y Expresión CCE, Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil.

Redes

Red Global de Lectura y Escritura para el Acercamiento de las Culturas – POEPAZ, Colombia.

Red Iberoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios, Universidad Simón Bolívar, Colombia.

Red de Investigadores Afrodescendientes de las Américas y el Caribe, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, Colombia.

Autores

Ximena Acuña Robertson

Doctora en Lingüística. Universidad de Valladolid, España. Magíster en Lingüística. Profesora de Educación Diferencial con mención en Trastornos de Audición y Lenguaje.

Vicerrectora Académica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

Investigadora responsable de los proyectos financiados por el Servicio Nacional de Discapacidad SENADIS y con fondos internos de la Universidad. Desarrollo de las líneas de: lingüística de la lengua de señas, educación de Sordos y adquisición del lenguaje.

Miembro de la Red de Instituciones Formadoras de Profesores de Educación Especial o Diferencial, pertenecientes al Consejo de Rectores (IFPEE); Red de educación superior inclusiva (RESI); Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad; RIESOR.

Correspondencia: ximena.acuna@umce.cl - Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9318-4552>.

Karina Muñoz Vilugrón

Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de la Frontera, Chile. Magíster en Educación mención Orientación Educacional y Vocacional. Especialista en Intervención Temprana. Profesora de Educación Diferencial con mención en Audición y Lenguaje.

Docente e Investigadora de la Escuela de Pedagogía en Educación Diferencial, Universidad Austral de Chile.

Responsable de los proyectos de investigación del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación FONIDE, el Servicio Nacional de Discapacidad SENADIS y Fondos de investigación internos de la Universidad Austral de Chile e Internacionales con la Iberoamericana Corporación Universitaria (Colombia).

Investigadora en las líneas de: Educación inclusiva, lectura y escritura, procesos comunicativas - cognitivas para estudiantes Sordos en el aula y epistemologías para la educación de estudiantes de Sordos. Participación en congresos nacionales e internacionales. Miembro

de la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales y la Red Interdisciplinaria para la Educación de Sordos.

Correspondencia: karina.munoz@uach.cl, Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3938-2758>.

Rodrigo Sanhueza Mendoza

Doctor en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Magíster en Educación, Mención Currículum. Postítulo en Audición y Lenguaje. Profesor de Educación Diferencial.

Docente e investigador de la carrera de Educación Diferencial de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Central, Chile. Investigador desde el enfoque constructivista en las líneas del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y epistemologías para la educación de estudiantes de Sordos. Participación en congresos nacionales e internacionales.

Correspondencia: rodrigo.sanhueza@ucentral.cl - <https://orcid.org/0000-0001-5219-9566>

Gina Morales Acosta

Doctora en Ciencias de la Educación, mención Intercultural, de la Universidad de Santiago de Chile; Máster en Cooperación Internacional; Especialista en Gerencia Social y Cooperación Internacional por la Universidad San Buenaventura, Colombia, Fonoaudióloga.

Docente e investigadora de la Facultad de Salud, Universidad de Antofagasta, Chile.

Investigadora de Proyectos de docencia e iniciación a la investigación (D.E No. 1/19) Directora del Laboratorio virtual de lenguaje y comunicación para el desarrollo de narrativas inclusivas con personajes afrodescendientes con traducciones en lenguas de señas de: Colombia (LSC), Brasil (Libras), Chile (LSCh).

Participación en congresos nacionales e internacionales de diversidad Sorda e Interculturalidad. Miembro de Red Global de Lectura y Escritura para el Acercamiento de las Culturas-POEPAZ, de la Red Iberoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios y de la Red de Investigadores Afrodescendientes de las Américas y el Caribe.

Correspondencia: gina.morales@uantof.cl. - Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2573-1235>.

Valeria Herrera Fernández

Doctora en Psicología. Universidad Complutense de Madrid, España. Profesora en Educación Diferencial especialista en Audición y Lenguaje y Licenciada en Educación.

Docente e Investigadora Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Investigadora en el área enseñanza y aprendizaje en lectura y escritura de estudiantes sordos. Responsable de los proyectos Fondecyt de Iniciación No 11075018 (2013-2016) y Fondecyt Regular No 1130182.

Co-investigadora en Proyecto Fonide No F611145 (2012-2013). Ha publicado más de 30 artículos en revistas científicas, libros y capítulos de libros y participado en congresos nacionales e internacionales. Ha sido profesora guía de tesis de doctorado y de magister en educación.

En 2017 publica el libro *Lectores Sordos Bilingües ¡Un logro posible!* Participación en congresos nacionales e internacionales. Socia del Instituto de la Sordera- Indesor- Chile

Correspondencia: valherrera@u.uchile.cl- Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8176-6195>.

Palibrio.

Carta al lector

Este libro surge como parte del trabajo de los investigadores en respuesta a una preocupación constante por la adquisición, desarrollo del lenguaje y uso de la lengua materna o primera lengua (L1), es decir la Lengua de Señas Chilena; y el aprendizaje de la escritura y la lectura como segunda lengua (L2) en los Sordos.

Los antecedentes de investigaciones en lingüística de las lenguas de señas en el mundo y en Chile permitieron, en primer lugar, tener un consenso en el reconocimiento de la lengua de señas como propia de las personas Sordas. En segundo lugar y como una continuidad de estas investigaciones se instalan y desarrollan las respectivas líneas de investigación en Chile para Sordos. Los autores que se recogen en este libro lideran algunas de estas líneas. Así, la doctora Ximena Acuña Robertson adelanta trabajos en lingüística de la lengua de señas, en educación y adquisición del lenguaje en Sordos. La doctora Karina Andrea Muñoz Vilugrón se ha centrado en educación inclusiva, lectura, escritura, procesos comunicativo - cognitivos de estudiantes Sordos en el aula y epistemología para la educación de estudiantes Sordos. El doctor Rodrigo Sanhueza Mendoza a partir del enfoque constructivista se ha dedicado a la línea del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y la epistemología para la educación de estudiantes de Sordos. La doctora Valeria Herrera Fernández se ubica en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura de estudiantes Sordos. Finalmente, como compiladora y autora de este texto realizó investigación en diversidad Sorda e interculturalidad vinculada a la adquisición y desarrollo del lenguaje y la construcción de narrativas inclusivas.

El libro aborda, de manera resumida, estudios doctorales que amplían el conocimiento que se tiene sobre las personas Sordas en Chile. Se inicia con el tema de expresiones lingüísticas metafóricas las cuales responden a una manera de representar y concebir el mundo los Sordos y que se configuran en la manera de hacer las señas y referirse a los conceptos en la LSCh; en el segundo capítulo se presenta el valor de las experiencias de enseñanza y aprendizaje para la construcción de conocimiento científico de jóvenes Sordos que cursan estudios en educación superior en el sur del país; se sigue con la comprensión de la sensibilidad intercultural del educador hacia el estudiante Sordo como un mediador del aprendizaje en el uso de la lengua de señas en vocabulario pedagógico; en el cuarto capítulo se presenta la escolarización de los sujetos Sordos y su reconocimiento como grupo cultural. Y se finaliza con una retrospectiva de la fundamentación teórica de los códigos de representaciones fonológicas y no fonológicas en la lectura de las personas sordas permitiendo abordar los múltiples códigos observados durante la lectura de personas sordas cuya primera lengua es la LSCh.

Los resultados de los estudios dan origen a nuevas problemáticas de algunos aspectos de la educación de los estudiantes Sordos y los caminos que han recorrido como sujetos históricos situados ante los diversos métodos de comunicación utilizados en su educación, ya sean oralistas, uso de lengua de señas, mixtos (bimodal). Ante lo cual el aporte teórico – reflexivo converge en las relaciones sociales en el aula y fuera de ella, brinda lineamientos comunicativos a considerar para la educación e insta la urgente necesidad de una política lingüística con la respectiva inclusión de la LSCh y sus particularidades al ser una lengua viso-gestual.

Gina Morales Acosta

Universidad de Antofagasta, Chile.

Carta al Lector

Tratar da temática da diferença Surda a partir de pesquisas acadêmicas desenvolvidas em nível de Doutorado demonstra o reconhecimento de Surdos e Surdas enquanto cidadãos de direito no Chile. A diferença Surda encontra muitas barreiras impostas pela sociedade ao seu pleno desenvolvimento cognitivo, social e cultural, barreiras estas que se disseminam a partir do desconhecimento, do preconceito. Neste sentido, produzir estudos que possibilitem a necessária ampliação de saberes, bem como estimulem o debate sobre os aspectos e especificidades relacionados ao sujeito Surdo – que tem na Língua de Sinais sua primeira língua – são fundamentais para quebrar com estereótipos que diminuem e desvalorizam sua diferença linguística e cultural.

Este livro mostra uma síntese de ideias exploradas pelos autores e que estão fortemente atreladas à Educação de Surdos, enfatizando a perspectiva da cultura e da identidade, bem como questões relacionadas à linguagem, abordando temas voltados à perspectiva humana de respeito e valorização da diferença Surda. Neste sentido, a leitura dos capítulos nos leva a pensar sobre a relação de desenvolvimento e aprendizagem, possibilitando ao leitor a percepção de que os Surdos são sujeitos de infinitas possibilidades. A leitura das pesquisas de doutorado desenvolvidas pelos autores possibilita aos leitores a compreensão de que respeitadas as especificidades linguísticas e culturais das pessoas Surdas, estas saem do lugar onde injustamente são estereotipadas como incapazes para assumir o lugar de protagonismo frente ao seu próprio

desenvolvimento, fortemente impulsionadas pela valorização e pelo reconhecimento das Línguas de Sinais.

No capítulo escrito por Ximena Acuña Robertson, “**UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PSICOLINGÜÍSTICA COGNITIVA SOBRE LA METÁFORA EN LA LENGUA DE SEÑAS CHILENA**”, a autora desenvolve uma trajetória reflexiva pautada em conceitos da psicolinguística cognitiva, em relação às metáforas apresentadas na Língua de Sinais Chilena. Entre outras questões, Ximena Robertson aborda aspectos do campo linguístico dos estudos sobre as Línguas de Sinais, contribuindo para com a validação inclusive de seu status de língua. Os estudos desenvolvidos nesta pesquisa apontam para os diversos elementos constitutivos da comunicação em Língua de Sinais Chilena, a partir de metáforas, possibilitando a percepção da riqueza e do detalhamento que esta língua pode atingir, assim como o fazem as línguas orais. Um belo trabalho que auxiliará o leitor a ampliar sua compreensão a respeito desta temática.

O capítulo intitulado “**VALORACIÓN DE LA SORDERA COMO BASE PARA LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO**”, escrito por Karina Andrea Muñoz Vilugrón, traz importante contribuição às reflexões relacionadas à educação de Surdos a partir da lógica de valorização da diferença Surda nos processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, se propõe o aprofundamento de conceitos relacionados à educação de surdos numa perspectiva dos Estudos Culturais em Educação, mais especificamente dos Estudos Surdos, contribuindo grandemente para a compreensão da necessária valorização da perspectiva Surda nos processos de ensino e de aprendizagem de alunos Surdos no Chile.

A contribuição sensível do capítulo “**SENSIBILIDAD LE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN DIVERSIDAD SORDA**”, de autoria de Gina Morales

Acosta sobre os aspectos da interculturalidade e da diferença surda nos processos relacionais entre alunos, docente e co-docente (ou, segundo professor), surdos e ouvintes, em situações escolares, apresenta a importância da empatia como uma das principais competências necessárias ao desenvolvimento de um trabalho significativo de ensino e aprendizagem escolar. Este olhar que parte dos conceitos da interculturalidade e da diferença possibilitam ampliar a visão sobre o desenvolvimento da educação de surdos a partir das observações da pesquisadora sobre seu objeto de estudo.

O capítulo escrito por Rodrigo Sanhueza Mendoza, assim como os demais, traz valorosa contribuição para a reflexão sobre os papéis e espaços (ou não espaços) que a se constroem na escola especial em relação a presença de estudantes surdos. Em seu texto, intitulado “**LA ESCUELA COMO NO ESPACIO PARA EL SORDO: SENTIDOS QUE LA COMUNIDAD SORDA DE UNA ESCUELA ESPECIAL, OTORGA A LA EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES SORDOS**”, o autor traz referências fundamentais para a compreensão de uma educação emancipatória, que dê espaço de fala e de valorização a diferença surda, bem como que possibilite a estes estudantes que conquistem posição protagonista nas diversas relações que se estabelecem no contexto analisado.

O capítulo “**REPRESENTACIONES FONOLÓGICAS EN LA LECTURA DE PERSONAS SORDAS: MÚLTIPLES ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN**”, da pesquisadora e professora Valeria Herrera Fernández, aponta para o necessário debate sobre a aquisição e o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias a apropriação da escrita pelos sujeitos Surdos. Este tema, recorrente nos espaços onde se discute e se pesquisa sobre os processos de educação e escolarização de surdos, apresenta-se enquanto um dos grandes desafios destes contextos. Suas reflexões contribuem muito com a compreensão

dos caminhos necessários para que Surdos, numa perspectiva bilíngue, acessem qualitativamente os conhecimentos da produção escrita.

Por fim, compreendemos que esta produção, que parte dos múltiplos olhares e experiências dos pesquisadores, demonstra a evolução na compreensão da diferença Surda, não mais pelo viés da falta ou da deficiência, mas pela perspectiva de valorização da diferença Surda e do reconhecimento da Língua de Sinais. Os estudos mostram a construção coletiva que estes pesquisadores estão desenvolvendo no meio acadêmico chileno, o que contribui fortemente para a ampliação da produção de conhecimento acadêmico na área.

Certamente, esta publicação irá estimular que novos olhares sejam possíveis no que se refere à pessoa Surda e suas potencialidades. Este é um passo primeiro para que as portas das universidades se abram cada vez mais ao público Surdo, à produção de pesquisas na área da Educação e Surdos e das Línguas de Sinais, colocando em evidência a emergência desse debate nos espaços acadêmicos, como principal ferramenta para a ampliação do ingresso de estudantes e pesquisadores Surdos no ensino superior do Chile.

Dr. Andre Ribeiro Reichert

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

Esp. Ana Paula Jung

Instituto Federal de Educação de Surdos, Brasil.

Prólogo

La Universidad de Antofagasta, define como uno de sus propósitos misionales “El establecimiento de vínculos de carácter permanente y de mutuo beneficio con el entorno, en los ámbitos patrimonial, cultural e intercultural, académico, científico y de innovación, que favorezcan el desarrollo y mejoramiento social y productivo de las comunidades correspondientes”. En esa perspectiva, realiza acciones en pro de la interculturalidad con un diálogo comunicativo simétrico que permita el conocimiento y el respeto de la lengua materna de las personas Sordas para la adquisición y desarrollo del lenguaje con la Lengua de Señas Chilena.

El presente libro, *Estudios doctorales en diversidad Sorda: comunicación, educación e interculturalidad en Chile*, es una compilación de estudios doctorales en diversidad Sorda en el país, los cuales acogen y consideran en profundidad el hecho de que la lengua de señas no es universal y por tanto se requieren estudios propios que orienten las acciones inclusivas de la diversidad lingüística haciendo énfasis en el valor de las particularidades de cada comunidad y cada territorio, en este caso la población Sorda de Chile.

Se reconoce que hay un camino recorrido para la comprensión e inclusión de la Diversidad Sorda en la Facultad de la Salud. Al contar con la carrera de Fonoaudiología, la que mediante el electivo de formación profesional *Introducción a la cultura y la comunidad Sorda y lengua de señas*, hace cinco años, viene posicionando y reflexionando el tema con la formación de profesionales de pregrado, a cargo del profesor Sordo Néstor Saglie González.

En este orden de ideas y considerando la Ley de Inclusión en Educación Superior, el trabajo en nuestra institución se encuentra orientado a la formación transversal de nuestros estudiantes. De esta manera, se iniciará en el segundo semestre del 2019 la asignatura Electiva de Formación Integral (EFI) *Comunicación Intercultural y Lengua de Señas chilena*, curso electivo que contribuye al desarrollo de competencias de formación integral, definidas por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en la Dimensión Comunicativa, que permitan una relación en contextos interculturales en diversidad Sorda y el respeto a la lengua de señas.

Para finalizar, los planteamientos de los diferentes estudios doctorales contenidos en este libro se pueden considerar como una antesala a la creación de la nueva Dirección de Equidad e Inclusión en la Universidad, beneficiando desde un posicionamiento crítico el abordaje de la diversidad Sorda no sólo en la Universidad, sino al país, sirviendo al tiempo de referente inspirador para la comunidad académica y la población de la Región de Antofagasta.

Luis Alberto Loyola Morales
Rector. Universidad de Antofagasta, Chile.

Notas de Presentación

Del Vicerrector de Investigación, Innovación y Postgrado

La investigación en el país permea cada una de las regiones y la particularidad de cada contexto en que vivimos la enriquece y apropia. Esto permite, en la compilación del presente libro, reunir a algunos investigadores más destacados en el área, quienes nos ponen de manifiesto el necesario camino a recorrer en torno a la diversidad Sorda en los diferentes ámbitos de la educación y el conocimiento.

La oportunidad de conocer el proceso de la adquisición y desarrollo del lenguaje en las personas Sordas, con el fundamento en la lengua de señas, que intensamente transmite la docente e investigadora Gina Morales, dio pie a la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Postgrado para apoyar acciones en torno a la diversidad Sorda en la reflexión y construcción de caminos posibles de inclusión en la educación superior. Una de estas, fue propiciar y auspiciar el acercamiento de la comunidad Sorda al evento de divulgación científica, en el marco de la semana nacional de la ciencia y la tecnología, *Fiesta de la ciencia, Antofagasta: fuente de conocimiento universal*, el cual contó por primera vez con intérprete en Lengua de Señas Chilena.

Actualmente, esta Vicerrectoría promueve la creación del *Laboratorio Virtual de Lenguaje y Comunicación*, que permitirá generar investigación relativa a *la comunicación humana en todas sus dimensiones y enfocar los resultados de éstas a la estimulación lenguaje, desde una perspectiva biopsicosocial*

en todos los grupos etarios, con especial consideración en la diversidad e interculturalidad.

Las acciones en la investigación en pro de narrativas inclusivas han posibilitado fortalecer lazos internacionales con instancias como la Red Global de Lectura y Escritura para el Acercamiento de las Culturas (POEPAZ), la Red Iberoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios y la Red de Investigadores Afrodescendientes de las Américas y el Caribe.

Este libro es sin duda una continuidad de las acciones de la Universidad para fortalecer a nivel interno con proyecciones nacionales e internacionales, mediante estudios doctorales propios, enmarcados en las problemáticas país. Se encuentran orientados a describir, explicar y aportar soluciones para acercarse a diferentes temáticas de inclusión, en este caso la diversidad Sorda.

Álvaro Restuccia Núñez
Universidad de Antofagasta, Chile.

Del Decano de la Facultad de Ciencias de la Salud.

Las diversas acciones para la gestión e institucionalización de la investigación en diversidad Sorda e Interculturalidad en la Universidad, que guía la docente e investigadora Gina Morales, permitieron consolidar en la compilación del presente libro, en antesala de proyectos de docencia e implementación del Laboratorio Virtual de Lenguaje y Comunicación con miras a la investigación situada y aplicada (D.E No. 1/19), donde tendrá cabida la recopilación y desarrollo de narrativas inclusivas y las respectivas traducciones en lenguas de señas de Colombia (LSC), Brasil (Libras) y Chile (LSCh).

Toda mi gratitud a los investigadores que creyeron y apoyaron este trabajo al presentar sus estudios doctorales en esta compilación y difusión, como también a los evaluadores internacionales del referato externo los profesores Lionel Antonio Tovar Macchi y Sandra Isabel Castaño Idárraga. Así, también, de forma especial al lingüista Sordo Andre Ribeiro Reichert por leer los textos y hacer sugerencias para la edición final del libro. Agradezco de forma particular el apoyo recibido para la presentación del libro a los integrantes de la comunidad Sorda nacional e internacional, en forma exclusiva a los intérpretes en lengua de señas. Su disposición y trabajo para la divulgación, al público en general de esta obra que representa un aporte a la construcción de una sociedad equitativa, sin duda una contribución para el país.

Marcos A. Cikutović Salas
Universidad de Antofagasta, Chile.

***Del Director de la Red Global de Lectura y Escritura para el
Acercamiento de las Culturas –POEPAZ.***

La interacción entre individuos de un mismo territorio y/o comunidad con diferentes características étnicas, culturales y sociales, es parte de la cotidianidad humana; esta realidad supone la capacidad de contar con elementos comunicativos que posibiliten el diálogo entre unos y otros, diálogo que es un pretexto para el establecimiento de redes colaborativas que, de forma pasiva o activa, dan sentido a la construcción personal de cada sujeto.

En el marco de este diálogo, es posible la sorpresa y el asombro al encontrarnos con formas diferentes de comunicar entre personas pertenecientes a un mismo territorio. Este es el caso de las personas Sordas, hombres y mujeres de todas las edades quienes requieren, merecen y demandan un trato diferenciado y respetuoso que les aproxime, y no les distancie de la sociedad en la que tienen derechos y deberes. Esta realidad nos recuerda la importancia de la investigación permanente y el desarrollo de sensibilidades para reconocernos en la particularidad de la otredad.

El presente libro, *Estudios doctorales en diversidad Sorda: comunicación, educación e interculturalidad en Chile*, producto de la experiencia pedagógica y el quehacer académico-investigativo de sus autores posibilita seguir entrenándonos como Universidad, como espacio transformador de imaginarios, en la construcción de nuevas narrativas que permitan re-leernos y re-escribarnos en función de los diferentes matices de nuestras sociedades.

Jeferson Torres Guerrero
POEPAZ, Colombia.

De profesionales en educación para personas Sordas en Santiago de Chile

A lo largo de los años hemos ido dando un giro a nuestra comprensión de la sordera hacia la Sordedad, (Ladd, 2003). El ámbito educativo ha sido fiel reflejo de esta transición. En espacios donde sólo circulaba la oralidad, hoy legitiman el reconocimiento e incorporación de la lengua de señas, con la posibilidad de abrir las puertas a los adultos Sordos como modelos lingüísticos, docentes y codocentes para que traigan al aula su lengua, su cosmovisión, su cultura y su identidad.

Esta mirada que transita desde una condición auditiva a una característica cultural y lingüística ha tenido eco en Chile, en la academia y la investigación desde hace ya unas cuantas décadas. Así queda de manifiesto en los trabajos que recoge esta publicación, que no solo han sido desarrollados desde la lingüística como ocurre en gran parte de la investigación en Chile, sino que han sido hábilmente seleccionados de manera que abordan un espectro amplio de la educación de Sordos, para nutrirla desde la lengua, desde las condiciones para la construcción del aprendizaje, desde la cultura e identidad Sorda en interacción con la oyente, y desde el espacio de la escuela para implicar pero no cumple en el proceso de enseñanza – aprendizaje cuando es pensada y determinada exclusivamente por personas oyentes.

Estudios doctorales en diversidad Sorda: comunicación, educación e interculturalidad en Chile, es una muestra de lo que hemos avanzado en Chile y del momento en el que estamos, preciso para ir construyendo un conocimiento profundo que permita tomar buenas decisiones en la política pública, educativa y lingüística. Que sea ésta una oportunidad de visibilizar la cultura, la identidad y la lengua de las personas Sordas, de dar

su justa importancia a su participación en todos los espacios y de continuar transitando hacia una sociedad que verdaderamente valore la diversidad e interculturalidad que la enriquece.

Juan Luis Marín Claro

Instituto de la Sordera, Chile

Andrea Pérez Cuello

Profesional Unidad de Educación Especial,

Ministerio de Educación, Chile

Palibrio.

De profesionales en educación para personas Sordas en Antofagasta, Chile

La educación de las personas Sordas, en el norte de Chile, ha pasado por diferentes procesos y etapas, en y para el ingreso y permanencia en el sistema educativo de los niños, niñas y jóvenes Sordos. Desde una educación en escuelas especiales, sin ser específica para ellos, en donde la corriente educacional era la oralización y en donde la lengua de señas no era permitida o simplemente desconocida por profesores y estudiantes Sordos, hasta hoy, que en la educación regular se trabaja con los Programas de Integración Escolar (PIE) en donde el codocente Sordo como modelo lingüístico y cultural más el intérprete en lengua de señas chilenas como mediador de los aprendizajes, cobra un sentido fundamental en el ámbito educativo de los estudiantes Sordos en las escuelas y liceos del país.

Nos hacemos preguntas como ¿Cuál es la forma de enseñar y en la que aprenden los estudiantes Sordos? ¿Los métodos de enseñanza utilizados en las escuelas y liceos de la región, se ajustan a las necesidades de ellos? ¿Garantizan el acceso a la información y a los aprendizajes en igualdad de condiciones?. Si bien en la región existen avances hacia una didáctica visual y hacia una cultura inclusiva en los contextos escolares, se hace aún más necesario contar con textos como el que hoy se presenta, en donde el objetivo de la investigación lingüística y cultural sea el legitimar el uso y el aprendizaje de la lengua de señas chilena como patrimonio sociocultural, reconociendo el valor de los préstamos lingüísticos propios de cada región y

como herramienta fundamental para el logro de los aprendizajes en los estudiantes Sordos.

Néstor Saglie González

Docente de lengua de señas chilena.
Universidad de Antofagasta, Chile.
Codocente Corporación Municipal de
Desarrollo Social, Antofagasta, Chile.

Katia Herrera Díaz

Intérprete en lengua de señas chilena
Corporación Municipal de Desarrollo
Social, Antofagasta, Chile.

Palibrio

De profesionales en educación para personas Sordas, Santiago, Chile

Los sucesivos cambios en la educación de las personas Sordas han presentado desafíos paralelos como la adquisición y desarrollo del lenguaje con la Lengua de Señas Chilena, el reconocimiento lingüístico para el currículo escolar, el establecimiento de profesores bilingües con herramientas de didáctica visual, así como la formación y cualificación para la certificación de intérpretes e instructores para personas Sordas.

Visibilizar el respeto a la diversidad, la riqueza de conocer y convivir con otras culturas mediante el reconocimiento de la lengua de señas chilena (LSCh), donde se comunican saberes y apreciaciones socio-ambientales; se fortalecen ideas apropiándose de valores comunitarios, que permiten la enseñanza y el aprendizaje de las personas Sordas, y se abren nuevas perspectivas como por ejemplo el ingreso a estudios de educación superior de magister y doctorado.

Lo anterior nos posiciona como formadores para la reflexión en la adquisición de la lengua, la cual sigue siendo un reto fundamental en la primera infancia para mejorar los aprendizajes de los estudiantes Sordos en sus distintos niveles y garantizarles una aproximación real al conocimiento y a la representación del mundo. Para ello, es preciso resguardar el uso libre y espontáneo de la lengua, legitimando como el canal genuino para la comunicación y el desarrollo de habilidades de pensamiento superior. Todo lo anterior compromete el bien colectivo y la transformación del aula hacia espacios de educación social y ciudadanía responsable, inclusiva e intercultural.

Respecto de investigaciones que develan hechos reiterativos históricamente con las barreras de la comunicación y las formas de resistencia y lucha de la lengua, el libro *Estudios doctorales en diversidad Sorda: comunicación, educación*

e interculturalidad en Chile, es un aporte inconmensurable para las personas Sordas y la Comunidad. Es prioridad que se difunda como una invitación a ser partícipe de un devenir de inclusión real.

Patricio Levin Blanco

Docente. Escuela de Sordos “*Santiago Apóstol*”.
Dirección de Educación Municipal Santiago, Chile.

Paola Hidalgo Barrera

Docente. Escuela de Sordos “*Santiago Apóstol*”.
Dirección de Educación Municipal Santiago, Chile.

Palibrio.

Agradecimientos

A la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Postgrado de la Universidad de Antofagasta que, a través del Proyecto MINEDUC-UA código ANTI756, otorgó el patrocinio para la compilación, edición y publicación de este libro. Patrocinio que fue posible dada la sensibilidad de las autoridades de la Universidad, las directivas, docentes y administrativos ante el tema, pues estuvieron dispuestos a apoyar iniciativas en pro de la diversidad Sorda, por tanto, cuando se planteó el proyecto del libro fue acogido y acompañado para poner en sus manos el texto final de Estudios doctorales en diversidad Sorda: comunicación, educación e interculturalidad en Chile, como un aporte de la Universidad a la comunidad académica.

A las personas Sordas, colegas, amigos que de manera especial y cercana han apoyado este texto. Además, vaya mi reconocimiento para la permanente generosidad de la comunidad Sorda, incluyendo a docentes, codocente e intérpretes, han tenido con los procesos de investigación en los diferentes estudios que dieron lugar a las diferentes tesis doctorales que conforman el presente texto.

A cada uno de los autores-investigadores, por su constancia y el compromiso para materializar con su arduo trabajo de años, con la retroalimentación brindada en la gestión como compiladora.

A cada persona que abrió su corazón, en la ruta de aprendizaje de la gestión en la Universidad, para narrar las diversidades que habitan la región y los caminos que como comunidad universitaria se han tomado para abordarlas.

Palibrio.

Resumen de capítulos

I. Aproximación psicolingüístico cognitiva a la metáfora en la Lengua de Señas Chilena

Ximena Acuña Robertson

La ciencia cognitiva ha demostrado que ciertas expresiones lingüísticas metafóricas responden a una manera de concebir el mundo y de actuar en él consecuentemente. Se trata de una estructura conceptual figurativa subyacente que se construye principalmente por la experiencia física, motora y social. En este estudio se aborda el análisis de expresiones metafóricas en la lengua de señas chilena (LSCh), con la finalidad de aproximarse a la estructura conceptual que construyen sus usuarios. A partir de reconocer el valor que asume el espacio, no solo como parámetro de formación, sino por su valor esquemático de naturaleza metafórica, lo que es posible gracias a la naturaleza visual gestual que permite el protagonismo de la iconicidad como recurso productivo para la construcción de significaciones conceptuales abstractas por medio de este lenguaje figurativo. De acuerdo con esto, se demuestra que existe un sistema complejo por medio del cual las personas Sordas comprenden el mundo y a través del cual interactúan en él, conformado por categorías, conceptos, imaginaria, entre otros, y que se caracteriza por su naturaleza metafórica. De este modo, lenguaje y pensamiento se articulan a través de la representación metafórica de lo que se percibe, se comprende o se imagina, cuyos contenidos configuran la cultura que es propia de esta comunidad usuaria de la LSCh.

II. Valoración de la sordera como base para la generación de conocimiento pedagógico

Karina Andrea Muñoz Vilugrón

Este capítulo presenta el estudio sobre el valor de las experiencias de enseñanza y aprendizaje de jóvenes Sordos que cursan estudios en educación superior en el sur del país, para la construcción de conocimiento científico en la educación de Sordos. Con un Enfoque Cualitativo y diseño de Teoría Fundamentada para la recopilación de la información y análisis de contenido con apoyo de la herramienta Atlas-ti. Las técnicas para esta investigación son entrevistas semi estructuradas y elicitación visual con fotografías que generaron datos que, a partir de los procedimientos del diseño del método, llevaron a un esquema analítico con enfoque social del valor de las experiencias de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes Sordos en educación superior. Para lo cual con el proceso de generación de teoría se hizo una codificación abierta que permitió identificar cuatro categorías centrales o generales: experiencia de la sordera, manejo de la visualidad, medios significativos para el aprendizaje y contexto socioeducativo. Luego una codificación axial que posibilitó la identificación de condiciones que afectan el fenómeno de estudio, así como las estrategias utilizadas por estudiantes Sordos en la enseñanza y aprendizaje basados en la experiencia de la sordera. Y con la codificación selectiva se llegó a la categoría central de *construcción de una identidad Sorda*, considerando una identidad sorda personal y una identidad sorda sociocultural, así como las etapas que apoyan su construcción. Y finalmente se llega a la elaboración de una matriz de las *condiciones para la construcción de aprendizaje visual Sordo*, propuesta que es un aporte hacia la construcción de una teoría epistemológica para sordos. El estudio concluye que el conocimiento sordo debiera ser la base

en la elaboración de propuestas de estudios y en la generación de respuestas educativas para esta comunidad.

III. Sensibilidad de la competencia comunicativa intercultural en Diversidad Sorda.

Gina Morales Acosta

Se presentan los resultados del estudio sobre la sensibilidad intercultural (SI) de la práctica docente con estudiantes Sordos de octavo grado de enseñanza básica de una escuela especial de Chile. Estudio de corte cualitativo con análisis etnográfico escolar de caso por entrevistas a profundidad. Los resultados describen componentes de sensibilidad de la competencia comunicativa intercultural y muestran a la empatía como uno de los elementos necesarios en la práctica docente para una comunicación fluida en entornos interculturales, la SI del educador dirigida a el estudiante Sordo se precisa como un mediador del aprendizaje en el uso de la lengua de señas en vocabulario pedagógico. Estos resultados aportan al enriquecimiento de una pedagogía intercultural crítica que se aproxima al reconocimiento de la relación pedagógica docente-estudiante Sordo en el aula de clase.

IV. La escuela como no espacio para el Sordo.

Rodrigo Sanhueza Mendoza

El resumen del estudio muestra los tópicos específicos que se relacionan con las tensiones que se presentan en la escolarización de los sujetos Sordos y su reconocimiento como grupo cultural. La investigación, abordó la interpretación hermenéutica de dos fuerzas culturales al interior de una escuela: los Sordos y los oyentes. Ellas nos invitan a reflexionar y preguntarnos sobre cómo se expresan las culturas Sordas y oyentes al interior de

un establecimiento educativo, y en particular a poder precisar aspectos en torno a ¿cuáles son los sentidos que la comunidad Sorda otorga a la educación de estudiantes Sordos en una escuela especial de la comuna de Santiago? Esta investigación se desarrolla con un abordaje cualitativo etnográfico y constructivista en el sentido de buscar los significados utilizando como instrumentos: la observación reflexiva y la entrevista comprensiva, sumado a esto, se usó la fotografía etnográfica con la finalidad de registrar, dentro del ámbito de la cultura, el fenómeno investigado. Como parte de la interpretación de los resultados, se encuentra que para la comunidad Sorda los espacios creados y recreados por los oyentes son no lugares, es decir espacios en donde no hay desarrollo identitario y en el cual su existencia y comprensión es compleja.

V. Representaciones fonológicas en la lectura de personas sordas: Múltiples estrategias de codificación.

Valeria Herrera Fernández

El presente capítulo corresponde a una parte de la fundamentación teórica de la tesis de doctorado *Desarrollo de habilidades lectoras en sujetos sordos signantes a partir del uso de códigos dactílicos*, presentada al Departamento de Psicología Básica II, Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, España, en 2003. Pasados quince años las ideas presentadas en la tesis siguen vigentes, aunque han madurado y enraizado en nuevas miradas epistemológicas, investigaciones y enfoques educativos para la educación de sordos que se retoman para en el apartado final. Así, el texto original fue revisado para este libro, considerando los avances teóricos y epistemológicos que en 2003 se tenían para conservar lo establecido en el estudio doctoral, sin embargo, se organizan con una mayor claridad las ideas. Para orientar cómo fue construido el marco de referencia se

toma la pregunta ¿cómo construyen representaciones fonológicas los lectores sordos?, permitiendo abordar los múltiples códigos de representación de la información lingüística observados durante la lectura de personas sordas cuya primera lengua es la lengua de señas chilena (LSCh). A la vez que aborda las diferencias en las formas de procesar la información escrita por parte de las personas sordas, en busca de respuestas alternativas a sus necesidades de alfabetización. En esta presentación se analizaron evidencias provenientes de investigaciones de la psicología y la psicolingüística contrastando enfoques y miradas respecto de lengua, códigos de representación y su relación con la modalidad de la experiencia lingüística, que permiten establecer una fundamentación para el acercamiento a las representaciones fonológicas en la lectura realizada por sordos usuarios de lengua de señas.

Palibrio.

Aproximación psicolingüístico cognitiva a la metáfora en la Lengua de Señas Chilena

Ximena Acuña Robertson

Introducción

Las lenguas de señas son lenguas que surgen naturalmente en la interacción entre personas Sordas que conforman una comunidad lingüística, que normalmente convive con la comunidad oyente mayoritaria. En este estudio se aborda la Lengua de Señas Chilena (LSCh), que es la lengua que emplea la comunidad de Sordos de nuestro país, específicamente desde el enfoque cognitivo de la psicolingüística. Según este último, la lengua está vinculada al pensamiento y constituye un vehículo para la organización de la estructura conceptual, lo que se manifiesta en la producción del discurso cotidiano. Así, podemos pensar que la LSCh se estructura a partir de redes conceptuales que las personas Sordas elaboran o son capaces de elaborar. En estas, son claves los procesos metafóricos que subyacen a la estructura conceptual que impregna el lenguaje, el pensamiento y la acción de la comunidad usuaria de esta lengua.

El proceso de construcción del significado y la manera como se refleja en la Lengua de Señas Chilena tiene como finalidad determinar la complejidad de las configuraciones mentales que están detrás de ciertas expresiones que son de naturaleza metafórica

y que fueron encontradas en el discurso cotidiano de las personas Sordas. Entonces, conocer cómo se construyen y se interpretan los significados a través del análisis de esas expresiones metafóricas en la LSCh es fundamental para llegar a establecer de qué forma se relacionan con la cultura de las personas Sordas.

El estudio de la metáfora

El estudio de la metáfora ha recibido atención de larga data, y ha sido concebida de diferentes maneras, según la rama de la lingüística que la ha explicado con diversos énfasis, a partir de lo cual se pueden describir tres grandes enfoques que se ubican preponderantemente en los planos lingüístico, pragmático y cognitivo, respectivamente.

El enfoque clásico la define como una figura que se emplea para establecer una comparación de una cosa con otra, donde una palabra o expresión se usa con un sentido diferente al que le corresponde. Se asume que la metáfora cumple funciones estéticas y retóricas, puesto que se trata de expresiones que se elaboran para alcanzar efectos que son de naturaleza artística. Según esto, las metáforas constituyen un desvío respecto de la norma y no juegan un papel preponderante en la actividad cotidiana del conocimiento humano; están ubicadas en un plano periférico y alejado del uso habitual del lenguaje.

Con el desarrollo de la pragmática, la metáfora se asume como un problema de uso del lenguaje, como un uso imaginativo de las palabras y las oraciones (Davidson, 1991), es decir, se la ubica en el nivel discursivo. Su funcionamiento se basa en la distinción entre aquello que significan las palabras y aquello para lo cual son usadas. Se trata, entonces, de dos clases de significados, uno literal y uno figurado. En palabras de Searle (2000, 1979), el significado metafórico o figurado pertenece al significado del hablante, no al de la oración.

Se trata, pues, de un acto de habla indirecto en el cual no existe coincidencia entre lo que el hablante dice y lo que quiere decir. En palabras de Grice (1975), las metáforas constituyen una clase especial de equivocación o una transgresión ostentosa de una máxima conversacional. Se alude a un significado preferencial, centrado en la intención del hablante más que en el sentido semántico propiamente tal, lo que implica que su interpretación exige el reconocimiento previo de una desviación o discrepancia con respecto al lenguaje literal. Aunque se acerca a una visión más natural sobre aquello que la metáfora representa para los usuarios del lenguaje, Gibbs (1994) demuestra que los enunciados figurados producidos en situaciones contextuales apropiadas son comprendidos sin dificultad, al igual que el lenguaje literal. Esto quiere decir que no representan un proceso de interpretación de significados que sea diferente o especial. Más bien, las metáforas se emplean para crear nuevos conceptos significativos, los que no pueden ser explicados por medio de una descripción literal, lo que lleva a vincularlas al plano cognitivo, desde la psicolingüística.

La psicolingüística cognitiva

El enfoque de la psicolingüística cognitiva contribuye a este estudio por la relación que se establece entre el razonamiento, la cultura y la visión de mundo, donde se entiende que el lenguaje es una de las manifestaciones de la estructura conceptual que se construye cognitivamente. Esta cognición, a la que no tenemos acceso directo, es la que define nuestra vida mental y social. En ella, el lenguaje funciona como una de sus manifestaciones más sobresalientes y, por lo tanto, la construcción del significado sería el pilar de la ciencia cognitiva (Fauconnier, 1997; Fauconnier y Turner, 2008).

Para explicar los procesos cognitivos, se acude a explicaciones de naturaleza experiencial, al entender que el conocimiento tiene su base en las interacciones tanto físicas como sociales que se experimentan a través del cuerpo. Se asume que el sistema conceptual se desarrolla a partir de nuestra experiencia corporal y, por lo tanto, influye en esto la manera como percibimos el mundo, como nos movemos e interactuamos en él, así como también, las experiencias sociales que vivimos cotidianamente. Es decir, todo aquello que se experimenta como significativo depende de las características de la experiencia corporal. En otras palabras, la corporeización conceptual implica que algunas categorías son el resultado de la naturaleza de nuestras capacidades biológicas y de la forma en que funciona el ser humano, tanto en su mundo físico como en su mundo social. Desde esta perspectiva, los conceptos no son un mero reflejo de la realidad, sino que se configuran según la naturaleza de este cuerpo, que vive experiencias tanto físicas como sociales dentro de un contexto cultural (Lakoff, 1987; 2008; Fauconnier, 1997).

En el caso de las metáforas, estas no pueden tener tan sólo un valor ornamental. En muchas ocasiones, sirven para crear nuevos conceptos que son significativos y que no pueden ser explicados simplemente por medio de una descripción literal. Es lo que hace que estas figuras estén vinculadas a ciertas habilidades cognitivas humanas.

Lakoff y Johnson en 1980, en su libro *Metáforas de la vida cotidiana* aportan los fundamentos para el estudio de la cognición y el lenguaje, y dan a la metáfora un lugar preponderante, la que se estudia desde su naturaleza conceptual. En este plano, la metáfora se concibe como una manera de pensar el mundo, de hablar sobre él y, en consecuencia, actuar en él. Por su carácter cognitivo, facilita la comprensión de fenómenos más abstractos y, con ello, se borra la brecha entre lenguaje literal y lenguaje figurado.

Desde esta perspectiva, se señala que el pensamiento, en gran parte inconsciente, es metafórico, imaginativo y también emocional. Puesto que las operaciones cognitivas son normalmente inconscientes, este enfoque busca describir todas las operaciones mentales inconscientes relacionadas con los sistemas conceptuales, el significado, la inferencia y el lenguaje.

La metáfora se define como la comprensión de un dominio conceptual, el dominio de origen, en términos de otro dominio conceptual, el dominio meta. Lo más esencial de ella es la posibilidad que brinda de entender y experimentar una cosa en términos de otra, vincula dos cosas que no se relacionan por su propia naturaleza. Esto quiere decir que un concepto se estructura parcialmente, se piensa o se ejecuta y se describe en términos de otro, a través de una serie de correspondencias fijas entre esos dominios y, más específicamente, entre elementos constituyentes básicos de cada uno de ellos. Así, cuando se usa una metáfora, hay una transferencia en la que se establecen relaciones dentro de un modelo cognitivo, denominada ‘mapeo’ o ‘proyección’. El mapeo metafórico vincula un dominio de origen con un dominio meta. En definitiva, usamos las metáforas para experimentar una cosa en términos de otra, y mediante ellas podemos crear nuevas realidades conceptuales a las que accedemos por medio del lenguaje. La metáfora juega un rol primordial para dar sentido a nuestra experiencia.

El conjunto sistemático de correspondencias entre los dominios es lo que le otorga sistematicidad a la metáfora, lo que se manifiesta por un número de expresiones metafóricas entrelazadas a partir de un solo concepto metafórico, cuya relación carece de reversibilidad, ya que siempre está orientada en una sola dirección, desde el dominio de origen que es más concreto hacia el dominio meta que es más abstracto. Resulta relevante distinguir que mientras la metáfora es de naturaleza

mental, es decir, cognitiva, las expresiones metafóricas son de naturaleza lingüística.

Según la clasificación de Lakoff y Johnson (1980), las metáforas pueden ser agrupadas en estructurales, orientacionales y ontológicas. Las metáforas estructurales se definen porque un concepto se encuentra estructurado metafóricamente en términos de otro. Es decir, un concepto se estructura parcialmente, se piensa, se ejecuta y se describe en términos de otro, por ejemplo: UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA¹. Las metáforas orientacionales, en cambio, organizan un sistema global de conceptos en relación a otro. Es decir, un sistema total de conceptos se mapea con otro, por ejemplo: FELIZ ES ARRIBA y TRISTE ES ABAJO. Las metáforas ontológicas, por último, son aquellas que incorporan la noción de sustancia y de entidad. Esto permite referirse a nociones abstractas como si fueran objetos y como si tuvieran sustancia, para categorizarla, agruparla y cuantificarla, y razonar de ese modo acerca de ella. Así, EL CORAZÓN ES UN CONTENEDOR y LOS SENTIMIENTOS SON OBJETOS.

Método

Desde el punto de vista metodológico, este estudio se orienta hacia fenómenos relacionados con la construcción del significado, lo que implica indagar sobre operaciones mentales complejas que ocurren mediante un sistema de equivalencias que se establecen entre dominios mentales cuando pensamos, actuamos y nos comunicamos. Esta investigación se enmarca en un paradigma cualitativo, ya que pone de relieve la realidad misma en la que se da el fenómeno en estudio, e intenta

¹ Se emplean letras mayúsculas para designar convencionalmente las metáforas conceptuales y diferenciarlas de la o las expresiones lingüísticas metafóricas (Lakoff y Johnson, 1980).

interpretarla y comprenderla en la naturaleza y dinamismo que le son propios.

Para acceder de manera indirecta a la estructura conceptual, de naturaleza mental, se aborda el análisis de expresiones lingüísticas de la LSCh, recogidas en la producción de discurso dialógico y, a partir de ellas, se indaga sobre fenómenos relacionados con la significación y el razonamiento y la proyección conceptual de estos. Es relevante enfatizar la importancia del contexto del lenguaje y dar cuenta de aspectos relacionados con el significado y la función de las construcciones metafóricas que subyacen a una estructura conceptual dada. Por ello, se aborda desde un enfoque etnográfico que se centra en la descripción y la comprensión, con la intención de conocer una cultura que es diferente y, con ello, construir una imagen descriptiva y comprensiva de la estructura conceptual metafórica que subyace a la producción metafórica de la LSCh, con el propósito de contribuir a la comprensión de la comunidad de personas Sordas conocedoras y usuarias de esta lengua.

Para la realización de este estudio, los usuarios de la lengua se convierten en una parte integral del trabajo de investigación. Participaron personas Sordas, hablantes nativos de la LSCh y miembros activos de la comunidad Sorda chilena. Para recoger los datos, se empleó la entrevista semiestructurada, con la finalidad de elicitar expresiones lingüísticas metafóricas y recoger reflexiones en torno a cómo las usan y cómo las interpretan y a la manera en que esas expresiones son conceptualizadas por ellos. Esto permitió asumir el punto de vista de los informantes, lo que fue asumido como parte de la cultura Sorda.

Las entrevistas se realizaron en diferentes sesiones, cuya extensión estuvo determinada por la disposición de los entrevistados, y se desarrollaron en torno a temáticas más o menos definidas, dentro de las cuales se seleccionaron

los siguientes: la actividad intelectual, la comunicación y las emociones. Se optó por estos temas por su alto grado de abstracción, lo que se presume que contribuye a elicitar un gran número de expresiones metafóricas.

Las entrevistas fueron grabadas en vídeo, de donde se recogió una cantidad importante de expresiones lingüísticas metafóricas, que fueron analizadas en el marco de la lingüística cognitiva. Para el logro de los objetivos, el proceso de análisis fue circular y recurrente, lo que se intenta representar en el siguiente esquema:

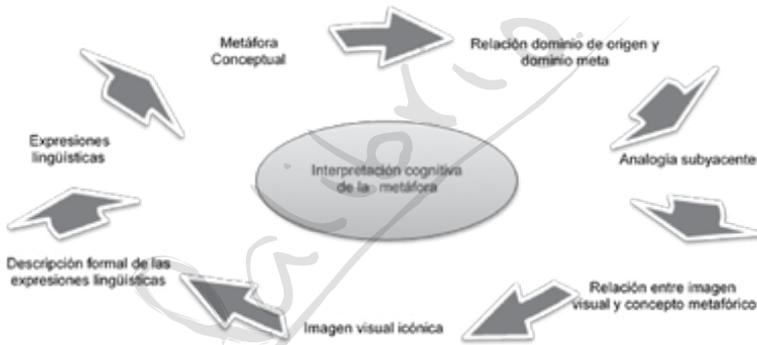


Figura 1. Interpretación cognitiva de la metáfora.

Se detectaron las expresiones lingüísticas metafóricas, y se identificaron las metáforas conceptuales involucradas, a partir de la relación entre dominio de origen y dominio meta para determinar su carácter, el grado de complejidad y función de la metáfora cognitiva. La interpretación de las metáforas a partir de la relación que se establece entre imagen y concepto y la relación entre iconicidad y significados construidos permite, en su conjunto, dar cuenta de los significados e interpretaciones que los propios usuarios de la lengua atribuyen a los fenómenos lingüísticos metafóricos.

Análisis de las metáforas sobre comunicación, emociones y actividad intelectual

En general, mediante el uso de la LSCh se producen imágenes visuales que reflejan la estructuración conceptual que se construye a partir de contenidos relativos a los dominios conceptuales estudiados: la comunicación, la actividad intelectual y las emociones. La construcción de estos significados se puede explicar por medio de Modelos Cognitivos Idealizados que corresponden a una concepción esquemática de la realidad, una representación parcial y simplificada de ella (Lakoff, 1982; Johnson, 1989; Peña Cervel, 2012; Moriyón, Fernández y Imma, 2006), que surge a partir del conocimiento general del mundo. Se trata, entonces, de una concepción idealizada, que es social y cultural, a partir de la cual adquieren significado las expresiones lingüísticas que se usan para hablar sobre estos contenidos.

Así, se infieren modelos cognitivos que muestran cómo piensan y expresan experiencias relativas a ciertos ámbitos o dominios de conocimiento. A su vez, estos modelos cognitivos subyacentes se vinculan con experiencias físicas o sociales que caracterizan la manera como las personas Sordas conceptualizan estos dominios más abstractos.

Al hablar de “comunicación” se producen imágenes visuales que reflejan la estructuración conceptual de este concepto para los usuarios de la LSCh, a las que subyace un conjunto de modelos cognitivos que delimitan y configuran la manera como las personas Sordas piensan y expresan sus experiencias relativas a este dominio. Así, cuando se dice que alguien cuenta algo a muchas personas, subyace la idea de LA COMUNICACIÓN ENTENDIDA COMO ARROJAR OBJETOS donde las manos se mueven desde la persona que señala hacia fuera, como si arrojara ideas.



Figura 2. La Comunicación entendida como arrojar objetos.

En esta metáfora, la comunicación se interpreta conceptualmente como un proceso en el cual las ideas son distribuidas como objetos que se arrojan desde la boca del emisor y llegan a una audiencia, real o imaginaria, frente a él. Opuesto a esta idea, y coherente con la misma metáfora, para expresar que alguien no comunica algo, se guarda las ideas, lo puede hacer de estas dos formas diferentes:



Figura 3. La comunicación entendida como guardar o retener ideas.

Ambas expresiones se emplean para expresar la idea de no “revelar información a otros”. Subyacen a estas expresiones las metáforas: **CALLAR ES RETENER** opuesta a **COMUNICAR ES ARROJAR**. De acuerdo con la imagen visual la diferencia entre estas dos últimas señas está dada porque en la primera las ideas se retienen en la boca, mientras que en la otra las ideas son retenidas fuertemente con las manos. Para ambas se identifican, además, las metáforas de **LAS IDEAS SON OBJETOS MANIPULABLES** y **EL CUERPO ES UN CONTENEDOR**, donde se almacenan las ideas.

Cuando se expresa que alguien cuenta más de lo necesario, la imagen visual es como si una sustancia líquida saliera con fuerza, algo aceitoso.



Figura 4. La comunicación entendida como algo líquido que fluye.

En un sentido similar, la expresión **ECHAR-ACEITE** se usa como una extensión semántica para referirse a alguien que relata a otros lo que no debe.



Figura 5. La comunicación como un líquido que se vierte.

Según estas y otras expresiones similares, subyacen las metáforas LAS IDEAS SON OBJETOS LÍQUIDOS y, en este caso más específico, LAS IDEAS QUE SE REVELAN SON IDEAS RESBALOSAS; es decir, LAS IDEAS SON ACEITE. La imagen que se construye mediante los recursos de la lengua se basa en la naturaleza de la sustancia líquida que, fuera de su contenedor, se esparce y se distribuye fácilmente; el aceite resbaloso, es poco controlable, con las manos. La comunicación entendida como la acción de “dejar escapar objetos” concibe la existencia de una sustancia para la información que se emite, imagen relativa a entidades de naturaleza líquida. De este modo, la comunicación se comprende más fácilmente como un fenómeno visualmente perceptible y concreto.

Por otra parte, se aprecia que en estas expresiones subyace la idea de LA BOCA COMO UNA ABERTURA DEL CUERPO. La selección de este órgano puede parecer natural cuando se trata de la comunicación oral, mediante el lenguaje hablado. No así en la comunidad Sorda, donde es más común que sea producida por la vía gestual. Se revela, entonces, la influencia de las experiencias de la mayoría oyente por sobre sus propias experiencias.

La interpretación de la imagen conceptual que se construye muestra que el fenómeno de la comunicación se centra en el rol del emisor, encargado de entregar información o retenerla a voluntad. La comunicación es concebida sobre un modelo lineal, como un proceso unidireccional, que se inicia en el emisor y depende de los actos voluntarios del comunicador. Concluye en el receptor concebido como entidad pasiva. Este esquema de imagen tiene su base en la experiencia cotidiana de transferir objetos con las manos o líquido que se vierte sin control. Así, si la transferencia no se realiza, la comunicación no tiene lugar, las ideas quedan retenidas en el emisor.

A diferencia de estas expresiones, las siguientes muestran una conceptualización diferente, puesto que la imagen visual que se construye se centra en el rol del destinatario, como alguien que puede determinar si recibe o no lo que se le comunica. Así, cuando se expresa que no se desea prestar atención a lo que alguien dice, en la LSCh conviven dos formas que representan falta de interés por la comunicación, a través de dos imágenes visuales. Cada una revela una valoración diferente sobre la sordera. Una, se conceptualiza como anulación del canal auditivo, la otra, del canal visual.



Figura 6. El no comunicar entendido por lo auditivo.



Figura 7. El no comunicar entendido por lo visual.

Nuevamente, recordar que la principal vía de comunicación de las personas Sordas es visual y no auditiva. La primera seña, es más común entre las personas mayores, cuya influencia oralista es más fuerte que entre los jóvenes Sordos de la actualidad.

Otro modo de conceptualizar la comunicación se mapea metafóricamente sobre el estado de conexión física, visible y concreta, entre dos cuerpos, en este caso, las manos que se separan cuando se realiza la seña para expresar falta de comunicación.



Figura 8. El no comunicar entendido por desconexión física.

Las expresiones metafóricas revisadas hasta aquí, muestran diversas conceptualizaciones acerca de la comunicación, que iluminan parcialmente el fenómeno, enfocándose en diferentes factores del proceso. Esta distinción puede ser de utilidad para el usuario de la lengua, al adoptar una perspectiva diferente según la situación discursiva. Así, la comunicación entendida como la acción de arrojar objetos pone énfasis sobre el rol del emisor, la comunicación como un fenómeno perceptual, auditivo o visual se centra en el rol del receptor, y la relación entre emisor y receptor puede entenderse como una forma de contacto físico, tal como se muestra en el siguiente esquema:



Figura 9. Contraste entre la comunicación centrada en el emisor, el canal y el receptor.

Cuando se recogen expresiones relacionadas con el dominio de las emociones, lo primero que salta a la vista es la especial conexión que existe entre metáforas y metonimias. Así, parece natural un mapeo metonímico entre las emociones y los síntomas fisiológicos de ellas. En efecto, los síntomas corporales son un recurso productivo, en el que, principalmente, participa el

comportamiento no manual para expresar emociones relativas a MIEDO, SORPRESA, DESCONCIERTO, AGRADO, SENTIRSE MAL, ENOJADO, entre otras.

Por otra parte, resulta significativo el lugar que se emplea para la construcción de expresiones que representan sentimientos o emociones. Así, diferentes unidades léxicas relacionadas por su significado, se expresan mediante una locación específica, sobre el pecho del señante, entre las que encontramos: AMOR, ABURRIDO, AMARGADO, ANGUSTIADO, BONDAD, DEPRIMIDO, FURIA, GOZAR, MOLESTO, ORGULLO, PENA, QUERER, RABIA, INTIMIDAD, SENTIR-LÁSTIMA, SUFRIMIENTO, entre otras.

Esto permite afirmar que el uso de la locación sobre el pecho de la persona que seña corresponde conceptualmente a la idea de emoción o sentimiento. Esto último es coherente con otras expresiones que se recogen en la producción discursiva. De ahí que, por ejemplo, la idea relativa a la “*finalización del amor*” se expresa con una seña que adopta la configuración de la mano dominante como el verbo ACABARSE, pero se modifica su locación ubicándola sobre el pecho del señante. Así como las ideas se pueden retener en la boca de la persona señante, en esta expresión se guardan los sentimientos, pero esta vez, en el pecho. Opuesto a esto, los sentimientos pueden manifestarse repentinamente cuando salen con fuerza desde esa locación.

Se construye un modelo cognitivo idealizado, EL CUERPO ES UN CONTENEDOR, para hablar sobre sentimientos, metáfora de carácter general, que se combina con la metáfora las EMOCIONES SON OBJETOS MANIPULABLES, ya que pueden ser guardados con la mano.

Coherentemente con expresiones que se usan para hablar de comunicación o de emociones, vemos que la persona Sorda distingue sobre sí misma, sobre su cuerpo, una división entre

una zona interior y una exterior. Fuera de ella se ubican los rasgos físicos, visibles y, en su interior, aquellos que no se ven porque no se manifiestan a los demás.

Los sentimientos, representados a través de metáforas ontológicas, son concebidos como objetos que pueden ser movidos y guardados y, si se acumulan en gran cantidad, ocupan espacio. Ello permite distinguir entre un corazón lleno, en el caso de alguien con buenos sentimientos, y un corazón vacío, para alguien que no tienen buenos sentimientos. El análisis de estas dos señas: CORAZÓN-VACÍO y CORAZÓN-LLENO muestra la interrelación compleja que se da entre varias metáforas sobre las cuales se da una estructura conceptual relativa al dominio de los sentimientos: EL LOCUS DE LAS EMOCIONES ESTÁ EN EL PECHO. EL CUERPO ES UN CONTENEDOR o, más específicamente, EL CORAZÓN ES UN CONTENEDOR DE SENTIMIENTOS. Como todo contenedor, se trata de un espacio delimitado, finito, con una zona externa y otra interna. LOS SENTIMIENTOS SON OBJETOS MANIPULABLES. Como cualquier objeto, estos pueden moverse y trasladarse con las manos.

Hay también una metáfora orientacional que establece un mapeo entre dos dominios opuestos: MÁS ES MEJOR y MENOS ES PEOR. Por otra parte, es posible diferenciar dentro de este dominio entre EMOCIONES POSITIVAS QUE SON ARRIBA y EMOCIONES NEGATIVAS QUE SON ABAJO. Ya sea por el movimiento de las manos o la orientación de estas señas, se refleja una metáfora orientacional donde BUENO ES ARRIBA y MALO ES ABAJO.

En el análisis del dominio que se refiere a la actividad intelectual, también se pudo observar que se conceptualiza el cuerpo como un contenedor, en este caso, la mente es recipiente de la actividad intelectual que se desarrolla. Según los esquemas de imagen que subyacen, se determina

una estructura que define una parte interna, rodeada por un límite que la separa de una parte externa. Cada una de sus partes la define como un todo. Así, la noción de “aprender”, que se realiza con la mano dominante que mueve sus dedos orientados hacia el costado de la cabeza del señante, construye una imagen relativa a una acción que consiste en poner un contenido dentro de la mente. Cuando se trata de expresar que alguien puede aprender muchas cosas, entonces el señante emplea alternadamente las dos manos a la altura de su cabeza que se mueven como si tomara objetos que los ingresa a la cabeza. Se trata de un mapeo entre el dominio motor y el dominio cognitivo.

Al igual que en los casos anteriores, manteniendo la metáfora ontológica de LAS IDEAS SON OBJETOS, las ideas que se guardan ocupan un espacio limitado, en el que a mayor cantidad hay más aprendizaje y mejor comprensión. Así, la mente se expande o aumenta de tamaño.

Por otra parte, el límite de este contenedor representado por la frente del señante, se puede abrir o cerrar, lo que significa capacidad para adquirir nuevas ideas, o dificultad para ello. La misma noción subyace a la expresión “no entra ninguna idea”, al chocar el dedo índice contra el dorso de la mano no dominante. En este sentido, la noción conceptual relativa al proceso de comprensión se hace equivalente a una actividad motora de ingresar ideas a la mente.

La mayoría de las metáforas conceptuales descritas hasta aquí no son exclusivas de la LSCh; por el contrario, son metáforas que también se han observado en las lenguas orales (Lakoff y Johnson, 1980; Rivano, 1997), así como en otras lenguas de señas (Moriyón y otros, 2006). Esta coincidencia puede estar basada en la semejanza entre las experiencias que habitualmente vive el individuo, sea este sordo u oyente.

La iconicidad en la metáfora

La noción de iconicidad ha sido considerada tradicionalmente como el *parecido entre forma y significado*, lo que no resulta suficiente si se aborda desde una perspectiva cognitiva. Desde esta última, diversos autores proponen una concepción diferente que permita tener en cuenta la conceptualización y la cultura. Así, la iconicidad lingüística ha sido redefinida como la existencia de un mapeo de conservación de estructura entre modelos mentales de forma y significado lingüísticos (Taub, 2001). De este modo, no se trata simplemente de una relación objetiva entre una imagen y su referente, sino de una relación entre los modelos mentales y el referente, modelos mentales que están parcialmente motivados por las experiencias corporales. Visto de este modo, la arbitrariedad y la iconicidad coexisten, puesto que son el reflejo de una base cognitiva que subyace al lenguaje (Wilcox, 2004), desde donde surge una intención deliberada por parte de la persona señante de mostrar e ilustrar un determinado contenido (Cuxac y Sallandre, 2007).

Ahora bien, cuando se trata de las lenguas de señas, la iconicidad es un rasgo estructural que se puede detectar en los diversos niveles de la lengua (Pietrandrea y Russo, en Pizzuto y otros, 2007). De acuerdo con el análisis realizado hasta aquí, se demuestra que la iconicidad no es una propiedad que restringe a los sistemas comunicativos al no permitir el pensamiento abstracto. Lejos de esto, es la manera natural como se construyen los significados y, a través de la figura metafórica, se alcanza la necesaria abstracción de esas nociones significativas.

Aunque la iconicidad es una propiedad del lenguaje humano, no se manifiesta con la misma fuerza en las lenguas orales. La naturaleza viso-gestual de las lenguas de señas y su realización mediante movimientos de las manos que son visibles a los interlocutores es lo que contribuye a explotar la

manipulación de la imaginería visual, mediante la iconicidad que es propia de los sistemas simbólicos, en el sentido que las diversas configuraciones que adoptan las manos constituyen una herramienta facilitadora para la construcción de formas icónicas. Así, la dimensión tridimensional del espacio resulta ser un medio para favorecer representaciones, usando una actividad manual que adopta formas que son semejantes a sus referentes (Taub, 2001; Cuxac y Sallandre, 2007; Pietrandrea y Russo, 2007).

Las nociones abstractas que se representan metafóricamente emplean la iconicidad por medio de un proceso que Taub (2001) describió como un modelo de mapeo doble: Por una parte, se da un mapeo icónico entre la forma lingüística de lo que representa y el dominio de origen concreto, y luego, hay un mapeo metafórico entre un dominio concreto y uno abstracto.

Las expresiones metafóricas analizadas en este trabajo han dado pie para mostrar de qué manera se emplea la iconicidad y el doble mapeo propuesto en el modelo de Taub. Así, por ejemplo, cuando se habla acerca de la actividad intelectual, surgen diversas expresiones que se construyen a partir de las relaciones concretas y abstractas en este doble mapeo. Al observar la forma de la seña APRENDER y de otras expresiones derivadas de ella se muestra que, por una parte, hay un mapeo icónico en el que los articuladores, las manos que se abren o se cierran sobre la frente, se mapean en el dominio de origen, la cabeza abierta o cerrada, entendida como un recipiente. Luego, un segundo mapeo, en el que este dominio de origen, la cabeza, se mapea en el dominio meta, la mente que puede o no recibir conocimientos nuevos, es decir, una noción abstracta que subyace sistemáticamente a las diversas expresiones relacionadas con la actividad de “aprender”.

Resulta relevante comprender que este análisis no surge de un ejemplo aislado y singular, sino que se trata de expresiones que se construyen a partir de una conceptualización

metafórica sistemática en la LSCh. Esta sistematicidad se puede ilustrar a través de los siguientes ejemplos sobre el mapeo entre los dos dominios representados por LA MENTE ES UN CONTENEDOR, donde se establece una serie de correspondencias fijas entre ellos:

Tabla 1. Relación de dominios y correspondencia fijas de la metáfora de la mente como contenedor.

Dominio de origen	Dominio meta
Los objetos fuera de la mente	Ideas por conocer
Los objetos dentro de la mente	Ideas conocidas
Objetos que se ingresan a la mente	Adquisición de conocimiento
Objetos que se retiran de la mente	Olvido de ideas
Objetos que pasan de largo	Ideas que no se pueden comprender
Objetos que no pueden ingresar	Ideas que no se pueden comprender
Mente que aumenta de tamaño	Hay más conocimiento
Mente que se abre	Facilidad para adquirir nuevos conocimientos
Mente que se cierra	Dificultad o impedimento para adquirir nuevas ideas

El uso metafórico del espacio

Los trabajos de McNeill, difundidos a principios de los años noventa, donde se estudian los gestos que se emplean en la producción oral del discurso, muestran cómo el habla y los gestos funcionan de manera que cooperan entre sí, de un modo sincronizado, para expresar lo que una persona quiere decir. Muchos trabajos acerca de las gramáticas de las lenguas de señas, han centrado sus esfuerzos en el análisis de la estructura organizacional a partir de la identificación de unidades discretas en la producción del discurso. No obstante, esta estructura también se combina en forma cooperativa con un

sistema gestual que convive con ella. Más aún, el estudio de las lenguas de señas permite rescatar el valor de la gestualidad que asigna, necesariamente, un valor a la iconicidad como propiedad que opera en la comprensión y el pensamiento, es decir, en la configuración de la estructura conceptual de los usuarios de la lengua. Así, el estudio de los gestos puede revelar una dimensión de la mente que se refiere a la imaginería del lenguaje.

Los estudios sobre las gramáticas de las lenguas de señas han demostrado que el espacio constituye un recurso valioso que se emplea para expresar información tanto espacial como no espacial. El uso del espacio se define como un parámetro de formación en las señas que funciona como elemento de distinción de significados. Pero, en un sentido más amplio, se trata de un espacio que siempre es compartido entre los interlocutores, en el que se construye el discurso mediante articuladores que son visibles para ellos, lo que permite a la persona señante esquematizar el contenido, con la finalidad de representar una estructura conceptual abstracta.

Por una parte, las lenguas de señas pueden hacer uso del espacio de señalización para indicar información espacial de un modo analógico, como se muestra en el siguiente ejemplo:



Figura 10. Uso del espacio de señalización para indicar información.

Aquí, la seña ENCONTRARSE se realiza con ambas manos, en las que cada una representa, analógicamente, a dos personas que se aproximan entre sí. En ejemplos como este y muchos otros se observa una tendencia a expresar información espacial por medio de la iconicidad, de tal manera que se convierte en un recurso productivo para la lengua de señas, dada su naturaleza gestual.

Pero, el uso icónico del espacio no está restringido solo a la representación de eventos físicos, sino que también se emplea para representar nociones conceptuales abstractas. Tal como se afirmará previamente, un número importante de señas referidas a emociones o sentimientos se realizan a la altura del pecho del señante. Esto permite afirmar que ese espacio se concibe metafóricamente para representar el lugar donde se procesan las emociones. Del mismo modo, se registra una cantidad no menor de diferentes señas que se encuentran conceptualmente relacionadas entre sí con la actividad intelectual, y todas ellas coinciden en cuanto al lugar de articulación, ya que se realizan en la zona definida por la cabeza de la persona señante. Esta relación no parece casual, lo que permite suponer que hay una locación que se mapea sobre el dominio cognitivo, al igual que hay otra que se mapea sobre el dominio de las emociones.

Según esto, el punto de articulación, que funciona como parámetro formacional sublexical, es decir, como unidad fonológica, también funciona metafóricamente, en el sentido que la cabeza se comprende como el espacio donde se realiza la actividad mental y el pecho donde ocurren las emociones. Así, el uso del espacio también responde a una concepción metafórica que se constituye como un Modelo Cognitivo Idealizado propio de la cultura de las personas Sordas: consiste en separar aquello que se relaciona con el intelecto de lo que es propio de las emociones y, para ello, se recurre al lugar específico del cuerpo del señante donde se realizan las señas.

Reflexión final

La comunidad Sorda de nuestro país convive con una mayoría oyente, en una sociedad que se rige por principios globalizadores, en la que, paradójicamente, la inclusión verdadera de ambos grupos puede verse afectada, cuando surge la necesidad creciente de comunicación cada vez más eficiente y veloz. Esto puede aumentar, si no se llegan a considerar las características particulares de cada comunidad, tanto en cuanto a su lengua como en relación a su cultura. Una forma de romper barreras en la comunicación es a través del acceso, el conocimiento y el reconocimiento de la lengua de señas como patrimonio cultural de la comunidad Sorda. Los aspectos que se destacan en este capítulo, se orientan a contribuir en este sentido.

El análisis lingüístico de las lenguas de señas plantea un desafío importante, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. El estudio de estos sistemas, como lenguas que son, ha implicado que la lingüística teórica incorpore e, incluso, modifique algunos de sus planteamientos que por muchos años ha dado como algo establecido y con mínimo cuestionamiento. Es necesario abrirse a un campo más amplio, lo que no está exento de controversias aún hoy. En esta línea, se asume una perspectiva sobre la concepción de iconicidad como algo productivo y no periférico de las lenguas, como un motor que mueve el sistema de significación lingüística, y desplaza la dicotomía arbitrariedad/iconicidad que ha sustentado el análisis lingüístico tradicional.

En el ámbito práctico, por otra parte, es importante el reto que implica abordar lenguas que carecen de un sistema de escritura, que se producen en el discurso comunicativo cara a cara, en el que su modalidad visual gestual impone la necesidad de acceder a recursos nuevos que permitan conocer y describir

cada una de las sutilezas que se desarrollan en el espacio tridimensional usado para crear significación.

El trabajo que aquí se ha presentado, ha permitido mostrar de qué manera la LSCh se sirve de recursos lingüísticos para la expresión metafórica en los diversos ámbitos cognitivos que se abordan. El uso de estas metáforas pone de manifiesto la necesidad cognitiva del individuo de conceptualizar fenómenos cotidianos, que son por su naturaleza abstractos, como si fueran experiencias concretas, físicas y observables y, de ese modo, poder atribuirles un sentido más próximo a las experiencias corporales, al establecer una correlación entre ellas y la experiencia física que se vive.

En este sentido, el análisis refleja una sola estructura conceptual sistemática y coherente que lleva, de manera inherente, a vincular entre sí las diversas metáforas conceptuales revisadas. Se aprecia una concepción acerca del cuerpo humano como contenedor, ya sea para almacenar ideas que son para comunicarse, para ser comprendidas o, también, para guardar emociones o sentimientos, con zonas bien definidas en él. Esto implica que la información que se comunica, las ideas que se comprenden o los sentimientos pueden ser entendidos, todos ellos, como objetos que pueden trasladarse, ser manipulados, guardados o sacados fuera de su contenedor; son objetos que ocupan espacio, pueden aumentar o disminuir hasta acabarse.

Cuando se conceptualiza el cuerpo como un contenedor, se demuestra una capacidad natural para vincular esquemas que caracterizan procesos cognitivos humanos con esquemas que caracterizan entidades físicas concretas. De este modo, aspectos humanos y no humanos se instancian como lo mismo, a través de un cruce unidireccional del dominio concreto de origen al dominio meta más abstracto, gracias al mapeo metafórico que subyace a la estructura conceptual de la LSCh. De este modo, algo tan cercano a las personas, pero tan abstracto, resulta

más comprensible si se lo conceptualiza por medio de una vinculación con otro dominio más concreto y más relacionado con experiencias físicas corporales, como lo es el de objetos que se toman, mueven o trasladan con la mano.

Se ha establecido la importancia que adquiere el cuerpo humano, al que se le otorga un rol preponderante en la construcción de significaciones metafóricas. La que aquí se describe es una lengua de naturaleza visual, que se emplea en la comunicación directa, cara a cara, con sus interlocutores presentes. En este sentido, a diferencia de las lenguas orales que pueden ser usadas en forma distanciada en relación al tiempo y el espacio mediante la escritura, las lenguas de señas siempre cuentan con la presencia de un emisor que tiene un cuerpo también presente. Esto se explica porque, para producir la LSCh, el señante se ubica en un espacio que comparte con sus interlocutores. Así, el espacio se convierte en un recurso visual que está al servicio de la construcción gramatical del sistema, así como también, de la construcción de la estructura conceptual que se comunica mediante la lengua.

Su importancia radica en las posibilidades que brinda el uso del espacio como recurso disponible, que permite un empleo esquemático para representar un lugar físico o bien para ser utilizado como parámetro constitutivo de las señas, es decir, como unidad distintiva mínima. Pero, sobre todo, lo que aquí se pretende resaltar es el empleo que las lenguas de señas hacen del espacio para representar una estructura conceptual abstracta durante la producción de discurso, que es principalmente figurativo.

Así, el cuerpo opera con varias funciones simultáneamente: En primer lugar, como sistema motor mediante el cual se producen las señas. También tiene un valor locativo, al funcionar para establecer lugares específicos de articulación, los que constituyen parámetros formacionales a nivel sublexical

(componentes fonológicos). Funciona, además, con este valor locativo, a nivel gramatical, por ejemplo, cuando se usa para establecer concordancias dentro de la oración. Y, junto a lo anterior, opera espacialmente con un valor metafórico.

Este uso espacial metafórico se da gracias a la naturaleza visual de la lengua, así como del uso que se hace de la iconicidad, que resulta protagónica en la elaboración de metáforas conceptuales, mediante el mapeo doble. La relevancia de la iconicidad está dada por su carácter productivo al permitir la creación de imágenes visuales que son coherentes con la estructura conceptual metafórica.

Resulta fundamental contribuir con evidencia acerca del grado de universalidad que puedan tener estas metáforas, pero lo importante es reconocer el hecho de que estas no se manifiestan en forma idéntica a como lo hacen las metáforas conceptuales en las lenguas orales. La diversidad también es relevante, y está dada, según nuestro modo de ver, esencialmente, por los recursos visuales que permiten el uso significativo y complejo del espacio en forma directa durante la producción del discurso, por una parte y, por la otra, la posibilidad de construir con los articuladores imágenes visuales que son icónicas, las que, a partir de un doble mapeo, permitan una expresión metafórica rica y productiva.

Referencias

- Cuxac, C., y Sallandre, M. A. (2007). Iconicity and arbitrariness in French Sign Language: Highly iconic structures, degenerated iconicity and diagrammatic iconicity. En E. Pizzuto, P. Pietrandrea, y R. Simone, *Verbal and Signed Languages*. Mouton de Gruyter.
- Davidson, D. (1991). What metaphors mean? En D. Steven, *Pragmatics* (págs. 495-506). Oxford: Oxford University Press.

- Fauconnier, G. (1997). *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fauconnier, G., y Turner, M. (2008). Rethinking metaphor. En R. Gibbs, *Metaphor and thought* (pp. 53-66). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. (1994). *The Poetics of mind. Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grice, P. H. (1975). Logic and conversation. En P. Cole, y J. Morgan, *Syntax and semantics. Vol 3, Speech acts* (pp. 41-54). New York: Academic Press.
- Johnson, M. (1989). Image-schematic bases of meaning. *Recherches Sémiotiques/Semiotic Inquiry*, Vol 9, N° 1-2-3.
- Lakoff, G. (1982). *Categories and cognitive models*. California: University of California.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (2008). The neural theory of metaphor. En R. Gibbs, *Metaphor and thought* (pp. 17-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Moriyón Mojica, C., Fernández Viader, P., y Imma, T. (2006). *Metáfora y metonimia en dos lenguas de signos: LSE y LSC. Actes del VII Congrès de Lingüística General*. Barcelona: Publicacions i Edicions.
- Peña Cervel, M. S. (2012). Los esquemas de imagen. En I. Ibarretxe-Antuñano, y J. Valenzuela, *Lingüística cognitiva* (pp. 69-93). Barcelona: Anthropos.
- Pietrandrea, P., y Russo, T. (2007). Diagrammatic and imagic hypoicons in signed and verbal languages. En P. P. Pizzuto, *Verbal and signed languages. Comparing structures, constructs and methodologies* (pp. 35-56). Berlin: Mouton de Gruyter.

- Pizzuto, E., Pietrandrea, P., y Simone, R. (2007). Verbal and Signed Languages. Comparing structures, constructs and methodologies. Mouton de Gruyter.
- Rivano, E. (1997). Metáfora y lingüística cognitiva. Santiago: Bravo y Allende editores.
- Searle, J. (1979). Metaphor. En A. Ortony, Metaphor and thought (pp. 92-123). New York: Cambridge University Press.
- Searle, J. (2000). Metáfora. En L. Valdés Villanueva, La búsqueda del significado: Lecturas de filosofía del lenguaje (pp. 558-623). Madrid: Tecnos.
- Taub, S. F. (2001). Language from the body. Iconicity and metaphor in American Sign Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilcox, P. (2004). A cognitive key: Metonymic and metaphorical mappings in ASL. *Cognitive Linguistics* 15-2, 197-222.
- Wilcox, S. (2004). Cognitive iconicity: Conceptual spaces meaning and gesture in signed languages. *Cognitive Linguistics* 15-2, 119-147

Palibrio.



Valoración de la sordera como base para la generación de conocimiento pedagógico

Karina Andrea Muñoz Vilugrón

Introducción

En la actualidad existen dos paradigmas que permiten abordar la sordera, el paradigma médico y el paradigma de derechos. Por un lado, el paradigma médico se basa en una perspectiva clínico-patológica, en la que los sordos son tratados como enfermos que deben ser sanados, son sujetos pasivos que por su condición de sordera no pueden tomar decisiones. Por otro lado, el paradigma de derechos reconoce a la persona sorda como miembro de una comunidad sorda, con una identidad y lengua propia, la lengua de señas. Para este segundo paradigma Ladd (2003) explora las ventajas y desventajas que las personas sordas experimentan, por ello conceptualiza el término *sordedad* como *un estado de Ser Sordo* a través de su actuar, con sus propias características, concepciones e ideales. La sordedad como construcción teórica contempla las etapas que cada persona vive en la búsqueda personal de acuerdo con sus vivencias para reencontrarse con su ser al reconocerse como persona no oyente, es decir, no se trata de percibir como una persona con una discapacidad auditiva, sino como alguien distinta a los demás con posibilidades propias de desarrollo y experiencias únicas en la vivencia de la sordera.

A partir de las experiencias de cada persona Sorda nace el conocimiento sordo, en unas trayectorias de vida inmersas en una comunidad mayoritariamente oyente. Este conocimiento es un conocimiento tradicional, abundante en estrategias desarrolladas por esta comunidad que le han permitido crecer, desarrollar y alcanzar metas. Las diferentes percepciones del conocimiento desde las Epistemologías de Sordos muestran visiones como las constructivistas y positivistas, dando como resultado enfoques filosóficos fundamentalmente distintos para visualizar e interpretar la realidad.

Por un lado, los constructivistas puros creen que la forma en que las personas no oyentes construyen la realidad es diferente de la forma en que las personas oyentes lo hacen, puesto que tienen un conocimiento sordo, diferentes valores, tradiciones, culturas, normas de comportamiento y lengua (Bauman, 2008; Fernández y Myers, 2010; Ladd, 2003). Por otro lado, aunque los positivistas puros niegan la existencia de lo que constituye la cultura sorda o incluso rechazan la lengua de señas, muchos positivistas moderados reconocen la validez de su cultura y la lengua de señas como una lengua natural (Wang, 2010).

El concepto clave para comprender las Epistemologías de Sordos es el que ofrece Olivé (2009) en el cual las prácticas epistémicas son entendidas como prácticas sociales. Las prácticas sociales están constituidas por grupos humanos cuyos miembros realizan ciertos tipos de acciones buscando fines determinados, por tanto, además de sujetos -con una subjetividad y emotividad constituida en su entorno cultural- son agentes. Es decir, realizan acciones, proponiéndose alcanzar fines determinados, utilizando medios específicos. En todas las sociedades han existido prácticas epistémicas, es decir, aquellas donde se generan conocimientos.

En una sociedad del conocimiento explica Olivé (2004) debe existir respeto por la diversidad cultural, los agentes -las

personas que pertenecen a esta diversidad multicultural- que guían sus principios para evaluar sus propias representaciones y acciones con el fin de incorporarlos a sus prácticas en su propio beneficio. Sin embargo, en la actualidad "la sociedad del conocimiento corresponde a sociedades cuyas economías están basadas en el conocimiento a nivel de habilidades altamente codificadas donde no se valora y hay un desaprovechamiento social de conocimientos, se desprecia lo local, tradicional y si se utiliza es sólo para el beneficio económico y no para el conocimiento del grupo que lo ha generado" (p.24).

Se requiere, entonces, un sólido fundamento en una epistemología pluralista que explique la posibilidad y justifique la existencia de diferentes conjuntos de criterios de validez del conocimiento, a la vez que sostenga, por tanto, que la legitimidad de los conocimientos tradicionales no debería estar basada en los mismos criterios que se utilizan para juzgar la validez de los conocimientos científicos o tecnológicos. Los criterios de validez para los conocimientos tradicionales deberían identificarse por medio de cuidadosas investigaciones en relación con los procesos de generación, transmisión, apropiación social y aplicación de esa clase de conocimientos (Olivé, 2009).

Paul y Moores (2012) plantean que las Epistemologías de Sordos estudian el origen y métodos del conocimiento que los individuos sordos adquieren mientras viven en una sociedad, que se basa en gran medida en la audición como medio para transitar por ella. Las Epistemologías de Sordos proporcionan conocimientos acerca de cómo las personas sordas pueden utilizar de manera óptima sus ventajas visuales y compensar su limitado acceso al mundo oyente, entregan conocimientos sobre cómo es la dinámica familiar con una niña o niño sordo y cómo puede mejorar en relación con las personas oyentes.

El gran conocimiento generado por la experiencia colectiva de las personas sordas, con diferentes niveles de audición y capacidades lingüísticas, nos muestra información que permite lograr una educación exitosa en todos los niños y las niñas sordas. Por lo tanto, de acuerdo con Olivé (2004, 2009), y considerando el conocimiento que entrega la comunidad sorda, la lengua de señas es el elemento aglutinador que ha permitido por muchos años comunicar las experiencias de la comunidad, sus prácticas epistémicas con conocimiento social, tradicional y lingüístico. A pesar de ello, este conocimiento no ha sido valorado, por el contrario, ha sido desechado poniendo por sobre este el conocimiento de una mayoría oyente.

Las Epistemologías de Sordos, en lo que respecta a la educación y la enseñanza, por lo general, tienen ciertas creencias que incluyen la idea de que la educación de sordos ha sido controlada por los educadores oyentes quienes fortalecen un paradigma médico basado en el déficit o deficiencia de la sordera y que son insensibles a las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos sordos.

Desde esta perspectiva epistemológica, se enfatiza la creencia cultural y la experiencia de ser sordo en la generación de conocimiento científico (Holcomb, 2010). Se plantean la existencia de diferencias en las formas de aprender de individuos sordos y oyentes; se cuestiona que la mayor parte de las propuestas educativas para sordos, se centran en el déficit y no en las características culturales o individuales (Ladd, 2003). En este sentido, estas epistemologías continúan ofreciendo un recordatorio de que hay más en la educación para sordos, que sólo la consideración o validación a través de los puntajes en pruebas estandarizadas.

Para documentar el conocimiento, las Epistemologías de Sordos se sustentan en gran medida en testimonios y experiencias personales (Holcomb, 2010), tal conocimiento ha sido traducido a tendencias que en las últimas dos décadas

han derivado en el modelo intercultural-bilingüe, el modelo de planificación lingüística y el movimiento de la Sordedad (Ladd, 2003). El conocimiento sordo viene a apoyar las áreas de educación de sordos, pues permite a los profesores, madres y padres conocer a los estudiantes sordos con la finalidad de realizar prácticas pedagógicas efectivas.

Los niños y niñas sordos que no tienen acceso completo a la comunicación cotidiana a menudo no ven cómo los adultos expresan sus pensamientos y sentimientos, cómo negocian los desacuerdos y cómo hacen frente a los factores de estrés. Este tipo de aprendizaje incidental o basado en las experiencias es desconocido para los estudiantes sordos. En consecuencia, los niños y niñas sordos nacidos de madres y padres oyentes a menudo no tienen acceso al capital cultural de su núcleo familiar como sus pares oyentes.

Bourdieu (2001), indica que el capital cultural son las formas de conocimiento, educación, habilidades y ventajas que tiene una persona que le dan un estatus más alto dentro de la sociedad. En principio, son los padres y madres quienes proveen al niño o niña de cierto capital cultural, transmitiéndole actitudes y conocimiento necesarios para desarrollarse en el sistema educativo actual.

Las Epistemologías de Sordos son relevantes no sólo para los teóricos e investigadores, sino para los maestros, los médicos, los padres y madres (Paul y Moores, 2010). Las propuestas educativas basadas en las Epistemologías de Sordos se fundamentan en la importancia de la lengua de señas, el aprendizaje visual y la presencia de profesionales sordos en la educación de los niños y niñas sordos.

Es así como, Herrera (2014) indica que,

la reflexión acerca de los métodos y modelos de enseñanza de la lectura para estudiantes sordos,

alfabetizados en contextos bilingües, responde a la necesidad de generar respuestas educativas a las necesidades de aprendizaje específicas de los estudiantes/aprendices sordos. En este sentido, se requieren prácticas pedagógicas efectivas y que los profesores utilicen evidencia basada en la práctica para tomar decisiones respecto de la enseñanza (p. 139-140).

En la búsqueda del conocimiento y de la verdad en relación con "lo que funciona" en la educación de niños y niñas sordos, la pedagogía de los estudiantes sordos debe sustentarse en prácticas basadas en evidencia informada por las Epistemologías de Sordos.

Al respecto Moll (2010) explica que, sin el conocimiento desde las epistemologías de cada comunidad, el campo de la educación para estudiantes de diferentes etnias está en riesgo de continuar con prácticas antiguas, en el caso de la comunidad Sorda (Lane et al., 1996) indica que sin conocimiento desde ésta, la enseñanza seguiría basadas en el paradigma médico que ignora las experiencias de identidad, de vida, de aprendizaje y de las necesidades lingüísticas y culturales de la propia comunidad a la que quiere educar. Como tal, la inclusión de la lengua de señas en la educación de los niños sordos es un sello de las Epistemologías de Sordos. La falta de conocimiento acerca de la comunidad sorda como una comunidad lingüística minoritaria ha desencadenado una serie de experiencias de discriminación promovidas por el paradigma médico existente (Muñoz y Sánchez, 2017).

Ladd (2003) sugiere que las epistemologías proporcionan una oportunidad, para que la gente entienda claramente "la manera sorda de estar en el mundo, de concebir ese mundo y su propio lugar dentro de ella, tanto en la realidad como en el potencial que ésta pueda tener" (p.85). Es así como, las

Epistemologías de Sordos se basan en la creencia de que las convenciones sociales, incluyendo estudios de investigación, han favorecido tradicionalmente la perspectiva oyente y han discriminado a las personas sordas.

El constante argumento acerca de que la lengua de señas debe ser la lengua natural del niño o la niña sordo desde el nacimiento, hace que los defensores de estas epistemologías consideren que las personas sordas son aprendices visuales, sus aprendizajes están organizados de manera diferente a los de las personas oyentes, por lo tanto, no se deberían aplicar teorías generales de la enseñanza y la investigación, se debería por el contrario enfatizar en los comportamientos visuales particulares (Hauser et al., 2010),

Bajo el paradigma médico y por la falta de conocimiento acerca de las Epistemologías de Sordos se enfatiza la importancia de la audición en la educación de sordos, es decir, que las prácticas en las escuelas reflejan aún valores y normas de la cultura oyente y los estudiantes sordos son marginados a través de estas prácticas, las cuales muchas veces pasan desapercibidas incluso para profesores oyentes.

En consecuencia, Hauser et al. (2010) van más allá y sugieren que

las Epistemologías de Sordos deberían ser el lente a través del cual los estudiantes auditivos (oyentes) busquen ampliar su comprensión de los estudiantes visuales, con el fin de mejorar el aprendizaje y así esforzarse por crear un ambiente que valore a los seres visuales tanto como a los auditivos” (p. 490).

En otras palabras, que la sordera y la sordedad puedan convivir en forma simultánea aprendiendo una de otra.

En definitiva, el Paradigma de Derecho, en el cual se considera a las personas sordas una minoría cultural y lingüística, ha conducido a un cambio de paradigma en el campo de estudios sordos en las últimas décadas. Los estudios sociológicos y antropológicos (Padden y Humphries, 1988), empleando métodos de investigación cualitativos y etnográficos, han documentado las vidas de las personas sordas con una perspectiva émica, o desde “adentro”, la cual busca comprender las creencias y los comportamientos humanos desde el actor social. Este giro hacia el centro de esta perspectiva ha sido desarrollado por Ladd (2003) que insatisfecho con el concepto médico de sordera conceptualizó una manera sorda de ser y de saber en la noción epistémica de sordedad.

Padden y Humphries (2005) reflexionan sobre la adopción del término cultura de las personas sordas como concepto ilustrativo de la diversidad humana:

Tal vez sea esta la verdadera lección sobre las culturas humanas y lenguas, que nuestra naturaleza humana común no se encuentra en lo iguales que somos, sino en la forma en que somos diferentes y cómo nos hemos adaptado a nuestras diferencias (p.180).

En este sentido, Bauman y Murray (2014) explican que a pesar de que los biólogos han reconocido la naturaleza fundamental de la biodiversidad, sólo está en sus inicios el reconocer la profunda conexión de la diversidad biológica con la diversidad lingüística y cultural, lo que abre un nuevo campo de estudio: la diversidad biocultural. Aunque el término biodiversidad surgió en la década de los 1990, basado en preocupaciones sobre la amenaza de la pérdida de la diversidad humana y de la tierra, sobre todo con la pérdida de los pueblos y lenguas originarias,

este concepto implica la biodiversidad lingüística y cultural como parte esencial de la humanidad.

Considerando estas perspectivas en los estudios sobre discapacidad y diversidad biológica, y dado que existen algunas leyes que reconocen y protegen las lenguas de señas de las personas sordas y sus derechos humanos, son las lenguas de señas principalmente las cuales llevan el peso de un significado importante al transmitirse visualmente, tanto o incluso más que cuando se transmite a través de medios auditivos. Se debe mirar a través del lente de la diversidad biocultural, en lugar de enfocarse hacia la normalidad, en un sentido más general, la existencia de las personas sordas y sus comunidades contribuye a una diversidad biocultural potente, que requiere ser conocida (Bauman y Murray, 2014).

En términos académicos, desde la diversidad biocultural, la persona sorda inicia aprendizajes del español oral /escrito (L2) tardíamente. Comienza el aprendizaje formal de la lectura con un repertorio lingüístico y conceptual reducido, debido a que, en la generalidad de los casos, el diagnóstico de la sordera ocurre después de los dos años debido a que la gran mayoría de los niños y niñas sordos nacen en familias oyentes que desconocen la lengua de señas (Herrera, 2005). Esta situación pone en desventaja al estudiante sordo, principalmente porque el método de enseñanza bilingüe parte de una premisa, que en forma resumida considera que la competencia lingüística en la lengua de señas propicia un mejor acceso al lenguaje escrito, al poder transferir algunas habilidades lingüísticas de ésta al lenguaje escrito (Herrera et al, 2007).

La sordera, por se, no impone limitaciones sobre el potencial de los estudiantes sordos al adquirir una lengua, ya sea oral o señada, o en el potencial para llevar a cabo aprendizajes en matemáticas, ciencias o estudios sociales, u otras. Sin embargo, se deben tener en consideración que el currículo se oriente hacia

las características de los estudiantes sordos, y que la evaluación de la comprensión y el dominio de la materia pueda ocurrir a través de la lengua de señas y del español escrito.

La sordera, per se, no impone limitaciones sobre el potencial de los estudiantes sordos al adquirir una lengua, ya sea gestual u oral, o en el potencial para llevar a cabo aprendizajes en matemáticas, ciencias o estudios sociales, u otras. Sin embargo, se deben tener en consideración que el currículo se oriente hacia las características de los estudiantes sordos, y que la evaluación de la comprensión y el dominio de la materia pueda ocurrir a través de la lengua de señas y del español escrito, pues éste debería estar totalmente relacionado con la cultura en la que está inmerso el niño o la niña que aprende o, dicho de otra forma, con los usos y funciones que para su contexto tiene ese conocimiento (Domínguez y Alonso, 2004).

Easterbrooks y Beal-Alvarez (2013) indican que la lectura en la población sorda se muestra descendida, independiente del tipo de pérdida auditiva, establecimiento (especial o regular), de materiales o metodologías para la enseñanza de la lectura y escritura, por un lado, Figueroa y Lissi (2005) explican que dentro de las principales hipótesis en la dificultad para la adquisición de la lectura y escritura en los niños sordos se encontrarían la adquisición tardía del lenguaje, la dificultad en la adquisición de la conciencia fonológica, y el escaso dominio lexical y sintáctico del lenguaje oral.

La investigación sobre el progreso de lectura de los niños sordos expuestos tempranamente a la lengua de señas con padres sordos muestra que las etapas de desarrollo son similares a las de los niños oyentes, obviamente con una variante hacia la modalidad visual (Mayberry, 2007). Interacciones accesibles con los adultos sordos son un apoyo esencial para el éxito del estudiante sordo permitiéndole desarrollar

una alta calidad en la lengua de señas y la literacidad. Un adulto hábil idealmente debe mediar de manera ilimitada con el fin de proporcionar a niños y niñas los suficientes andamios para ayudarlo a conocer elementos que le permitan la mayor independencia posible. Esto podría incluir el uso de estrategias como preguntas abiertas o proporcionar ejemplos para ayudar a los niños deducir significados. A lo que se suma que la mediación social debe tener lugar en una variedad de actividades diarias.

En lo que respecta a modelos de enseñanza de la lectura Easterbrooks y Beal-Alvarez, (2013) señalan, por un lado, el modelo bottom-up que se centra en el texto mismo, sobre lo que el lector puede aprender de él, empezando por sus unidades más pequeñas, el alfabeto fonético y oraciones hasta llegar al texto completo. Por otro lado, con un cambio en la perspectiva de los enfoques integrales surge el enfoque de top-down en el que se les enseña a los estudiantes estrategias para llegar al significado del material impreso comenzando por el texto.

El modelo top-down, propone que la lectura sea un proceso de toma de muestras del texto, de hacer predicciones del significado en busca de confirmaciones y de seguir leyendo para obtener el significado verdadero (French, 1999). Cada enfoque tiene ventajas y desventajas, puesto que la alfabetización es un proceso multifacético complejo para ser abordado desde una sola perspectiva. Los profesores de niños y niñas sordos deberían incorporar del conocimiento sordo aquellos aspectos más beneficiosos de cada modelo para cada estudiante (Easterbrooks y Beal-Alvarez, 2013).

Este estudio tiene como objetivo, desvelar el valor de las experiencias de enseñanza y aprendizaje de jóvenes sordos que cursan estudios en educación superior en el sur del país, para la construcción de conocimientos científico en la educación de sordos, con las siguientes preguntas de investigación:

¿De qué manera las experiencias visuales de aprendizaje de los jóvenes sordos configuran la reflexión sobre su propia educación?

¿Cómo los jóvenes sordos que cursan estudios postsecundarios construyen conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje de los propios sordos?

¿Qué elementos de la Lengua de Señas Chilena y de la identidad cultural, conforman la construcción de aprendizajes visuales de los estudiantes sordos?

¿Cuál es el valor de las experiencias individuales y las prácticas sociales de aprendizaje de los estudiantes sordos y de qué manera contribuyen a la generación de prácticas epistémicas en su proceso educativo?

Método

El enfoque del estudio fue cualitativo, con un diseño de Teoría Fundamentada apoyada por el método de comparación constante. Para la riqueza de datos se hizo un muestreo intencional teórico con diez estudiantes Sordos que permitió alcanzar la saturación teórica de datos. Young y Temple (2014) explican que la diversidad entre los estudiantes sordos se encuentra en el terreno cultural y lingüístico, no simplemente en función del grado de pérdida auditiva, sino también por la existencia de condiciones concomitantes, en el área social, de la personalidad y problemas de desarrollo

cognitivo, cuáles pueden influir en la heterogeneidad de esta población.

Esta investigación se realiza con la participación de una población intencionada geográficamente de jóvenes sordos entre 18 y 30 años, de ciudades del sur de Chile. Estudiantes de carreras técnicas, de institutos y universidades usuarios de la Lengua de Señas Chilena. La investigación comenzó con 15 estudiantes sordos, sin embargo, 2 de ellos se retiraron de sus respectivas Instituciones debido a la falta de interpretación en LSCh quedando 13, mediante el método de comparación constante y del muestreo teórico, características propias del método de la Teoría Fundamentada, se definió que 10 (6 mujeres y 4 hombres) era el número de participantes suficientes. La forma de contactarlos y mantenerlos informados acerca de la investigación y sus avances fue a través de la red social de WhatsApp.

La triangulación se hizo combinando la recogida de información a través de la Ficha Individual, Entrevista Semi-Estructurada y la Técnica de Elicitación Visual (*Fotografía*), para los estudiantes sordos se considera como una posibilidad real de obtener un registro de su mundo visual, es una técnica sugerida como medio para introducir cambios importantes en la percepción de cómo la investigación cualitativa se compromete de mejor forma con las personas sordas (O'Brian, 2013). Utilizar la fotografía como una forma de "auto-representación", consiste en pedir al estudiante sordo tomar sus propias fotografías, es importante realizar un respaldo textual de cada fotografía, se ha visto que, empleando la fotografía en la investigación de fenómenos sociales, es posible obtener y presentar información valiosa, significativa y relevante como para cubrir la necesidad de informar a un público específico. Estas técnicas en conjunto con la teoría obtenida para el marco teórico reducen el riesgo de asociación casual y de sesgos sistemáticos debido a un método

específico y permite una mejor evaluación de la generalidad de las explicaciones que desarrolla. La revisión por parte de los participantes o Member Checking otorgó a cada participante la posibilidad de leer sus respuestas después de ser transcritas de la LSCh en glosa de español escrito, descartando errores en la interpretación de las respuestas. Todos los relatos de las entrevistas y de la descripción de las fotografías fueron grabados en formato audiovisual, previo consentimiento informado, y una vez revisadas las transcripciones en glosa de la LSCh por parte de los estudiantes Sordos se exportó el archivo al programa de análisis cualitativo de datos Atlas-ti (Muhur T. Scientific Software Development GmbH, Berlín, Alemania) ingresando cada entrevista y explicación visual de fotografías como una unidad hermenéutica.

El análisis de las entrevistas y las descripciones de las fotografías se realizó de acuerdo con los procedimientos de la Teoría Fundamentada. Primero se identificaron los conceptos de los textos analizados, posteriormente fueron agrupados en torno a categorías. La parte que llevó mayor tiempo fue la identificación de las categorías conceptuales y la organización de propiedades y dimensiones. El apoyo que brinda el software Atlas.ti es de gran relevancia pues a través de sus funciones permite codificar, re-codificar, escribir memos, dibujar diagramas de apoyo, no sólo a nivel escrito (texto) sino también con las fotografías, las cuales pueden ser codificadas permitiendo ir acomodando la información como se iba presentando, proporcionando al investigador un apoyo constante abriéndose a la posibilidad de nuevas preguntas sobre los datos.

La primera etapa de codificación abierta consistió en los datos obtenidos de las entrevistas semi-estructuradas y las descripciones de cada fotografía, de la técnica de Elicitación Visual, cada línea del texto transcrito se descompone en partes, se examina minuciosamente y se compara en busca de similitudes

y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados “categorías generales”. Para llegar a la conceptualización se utiliza el *análisis comparativo*, es decir, se busca algunas características comunes con un objeto o acontecimiento. Posteriormente identificadas estas categorías, se procede a desarrollar sus propiedades y dimensiones específicas. Las propiedades son los atributos de cada categoría y las dimensiones representan la localización de una propiedad durante un rango.

La segunda etapa fue la codificación axial y consistió en el proceso de relacionar las categorías, es axial porque la codificación de da alrededor de un eje de la categoría y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 2002). En esta codificación se relacionaron las categorías identificadas en la codificación abierta. Para ello, la codificación identificó una categoría central o fenómeno de estudio, el cual fue analizado bajo el modelo de paradigma propuesto por Strauss y Corbin (2002), quienes lo definen como una herramienta analítica diseñada para ayudar a los analistas a integrar la estructura con el proceso. Finalmente se creó una matriz condicional a partir de los análisis de las relaciones que establece el investigador entre los elementos antes mencionados, que emergen de los datos previamente analizados, explicado a través del diseño de un esquema teórico, enfocado en las condiciones que potencian un proceso de aprendizaje visual fundamentado desde las experiencias de los estudiantes sordos.

Consideraciones éticas: todos los estudiantes Sordos de educación superior de tres ciudades del sur de Chile que cumplieron con los criterios de selección tuvieron la oportunidad de participar en el estudio sin ninguna discriminación. Cada participante firmó dos cartas de consentimiento informado, la primera, consentimiento informado (entrevista) y la

segunda, consentimiento informado (videograbación). Se les explicó los objetivos de la investigación y el método de recolección de la información. Su participación, así como la posibilidad de retirarse en cualquier momento, fue voluntaria y se expresó en LSCh con el acompañamiento de intérprete de manera permanente. A los participantes se les garantizó el anonimato y la confidencialidad por lo cual cada nombre fue reemplazado por un seudónimo dejando el nombre real encubierto, la información obtenida fue bajo los criterios éticos de la investigación con seres humanos de la Declaración de Helsinki, que califica esta investigación sin riesgo. Para cumplir con los protocolos de la Universidad de la Frontera, el proyecto de tesis fue entregado al Comité Ético, con el fin de cumplir con los requisitos éticos de una investigación a nivel doctoral. La autorización para comenzar la investigación fue firmada el día 24 agosto del 2016.

Interpretación

i. Identificación y descripción de categorías centrales en las experiencias de enseñanza y aprendizaje de estudiantes sordos

La primera etapa de codificación abierta permitió la identificación de un conjunto de conceptos, los cuales se han organizado en cuatro categorías: experiencia de la sordera, manejo de la visualidad, medios significativos para el aprendizaje y contexto socioeducativo. A continuación, se presenta en la figura 1 las relaciones entre las categorías de la codificación abierta y luego se describe las categorías por sus propiedades y las dimensiones de cada propiedad.

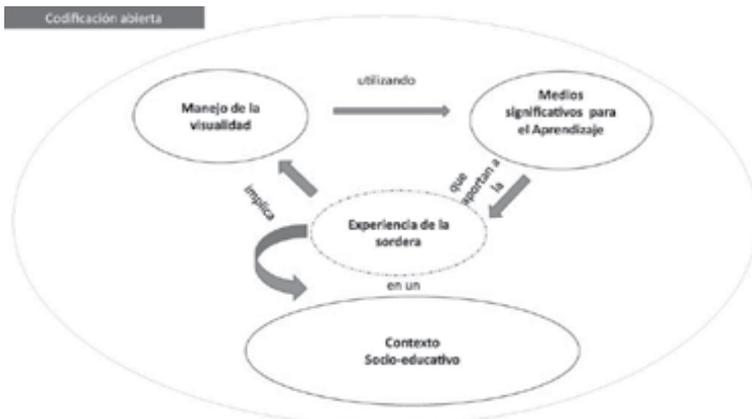


Figura 2. Categorías centrales en las experiencias de enseñanza y aprendizaje de estudiantes sordos – Codificación abierta.

Categoría experiencia de la sordera

Se puede definir esta categoría como las diferentes características que el estudiante sordo va adquiriendo a través de la experiencia con la sordera. Sus propiedades son: autopercepción y relación con la comunidad sorda.



Figura 3. Propiedades y dimensiones de la categoría experiencia de la sordera.

La propiedad de la *autopercepción* tiene que ver con la manera que la persona sorda se percibe considerando su experiencia con la sordera y se describe en cuatro dimensiones. Una primera dimensión es la *aceptación de ser sordo*, ésta es de gran importancia para el desarrollo del estudiante sordo, pues implica reconocerse diferente y aceptarse como tal.

Yo soy sorda, es parte de mí, está en mí, ¡me siento orgullosa de serlo! Mi familia pensaba cómo yo lo iba a hacer en el futuro, pero yo no pensaba igual; yo sé que puedo aprender, estudiar, trabajar y ser profesional en el futuro (Susana, 20 años).

En los estudiantes sordos hay una *aceptación de ser diferentes*, pero no discapacitados; se consideran un grupo con diferencias, se dicen diferentes por poseer una lengua diferente a la oral, la cual permite comunicar sus pensamientos, ideas y deseos. Por lo tanto, su condición diferente se basa en la comunicación visual y no en la pérdida de audición.

Yo siento que ser sordo no significa ser discapacitado, pienso que las personas somos todas iguales, pero sí, es un poco confuso, porque desde lo médico se acostumbra explicar causas y problemas de la sordera, pero yo creo que es algo natural, porque los sordos tienen nuevas herramientas, por ejemplo: la cultura y la lengua las cuales les permiten avanzar... (Pamela, 22 años).

Ser usuario de la lengua de señas tiene que ver con la experiencia de la sordera e implica que los estudiantes sordos

usan la LSCh, lo que les permite aprender otros temas y apropiarse del conocimiento cultural.

Cuando niño empecé a aprender la lengua de señas, crecí aprendiéndola, pero antes de eso mi mamá tuvo que aprender la lengua de señas, lo hizo con una profesora que ella conocía, le enseñó las señas básicas, las que después me enseñó a mí, me mostraba imágenes, cuentos en señas y así, empecé a aprender, como era un niño, se me hacía más fácil entender la información de esa forma, de manera visual (Juan, 20 años).

La dimensión *capacidad de aprender y vivir una vida independiente*, muestra que los estudiantes sordos ven que las capacidades no están medidas por ser o no oyente, sino que por el valor que la sordera les otorga y las experiencias que viven con esta sordera.

... yo nací oyente y quedé sordo cerca de los 2 años. Por lo mismo, mi familia debía decidir qué hacían conmigo, llevarme a rehabilitación o aprender la lengua de señas. Finalmente, la decisión fue ir donde una profesora que sabía la lengua de señas y ahí comencé a aprender para después integrarme a la comunidad sorda. Con esa experiencia previa, entré mejor en la sociedad, ya habiendo aprendido los primeros aspectos que formarían mi nueva identidad sorda. Al aprender la lengua de señas, me dio una fuerte identidad sorda". Juan, 20 años.

La *propiedad relación con la comunidad sorda* implica la convivencia que los estudiantes sordos han tenido y tienen actualmente con la comunidad sorda en sus respectivos lugares donde viven. La primera dimensión es el *desarrollo de la identidad sorda*, los estudiantes sordos expresan que la comunidad sorda es un espacio en el cual pueden crecer como sordos, identificando los quehaceres de la vida diaria que una persona sorda experimenta.

La identidad sorda no significa estar avergonzado por lo que eres, sino al contrario, sentirse fuerte, luchar por los derechos, alcanzar metas, tener objetivos claros. Yo antes, sentía miedo por todo, cuando tuve la posibilidad de conocer otros sordos que tenían sus objetivos claros, ellos fueron una motivación para mí, como ellos podían yo también podía y cambié mi forma de pensar, eso me ayudó mucho, ver ese ejemplo de superación (Susana, 20 años).

La segunda dimensión se refiere al lugar en el que hay un *desarrollo de fuertes lazos de amistad* con otras personas sordas, básicamente por las dificultades de comunicación con su familia oyente.

En la comunidad sorda me siento feliz, ¡es divertido! siento que en ella no tengo dificultades para expresarme libremente, puedo decirlo todo. Cuando estoy con oyentes es muy distinto, porque si quiero expresarme, tengo que esforzarme mucho para que me entiendan, además empiezan a hacer preguntas: que, si hablo o uso señas, que cómo aprendo, en qué

trabajo, expresarme me cuesta más, y eso cansa. En cambio, en mi comunidad sorda me siento feliz, porque puedo hablar de cualquier tema y nos comunicamos muy fluidamente, también aprendo nuevas señas, es genial, me siento muy feliz y alegre dentro de ella (Pamela, 22 años).

La tercera dimensión muestra que la comunidad sorda, para los estudiantes sordos, es un *espacio para aprender señas nuevas*. La posibilidad de crecer en la lengua de señas está determinada por la relación que el estudiante sordo tiene con su comunidad.

Antes nunca tuve un desarrollo como persona sorda, porque me faltó contacto con otros sordos y recién ahora he podido desarrollarme, necesité de otros sordos para desarrollarme más, que me enseñarán, mejorar mi desarrollo en las señas. También aprender de mi cultura (Patricia, 19 años).

La *comunidad sorda es desconocida por los oyentes*, esta dimensión implica que los estudiantes sordos sienten que viven e interactúan en una sociedad oyente la cual tiene una visión errada o desconocida acerca de la comunidad sorda, asumiendo que son un grupo discapacitado y no una comunidad de la cual ellos (oyentes) pueden aprender.

... las personas oyentes ven a los sordos, pero no conocen de su cultura, piensan que están por sobre ellos, que no son iguales, históricamente así ha sucedido, hay superioridad, que la cultura sorda está por debajo, estos últimos años se ha

luchado por esta igualdad. En la sociedad actual hay discapacidad visual, motora, pero todos logramos convivir, la persona sorda tiene una cultura y lengua, no están por debajo, somos iguales (Pedro, 22 años).

Categoría manejo de la visualidad

Esta categoría pone de manifiesto los elementos que los estudiantes sordos utilizan visualmente. Los estudiantes sordos perciben tanto el lenguaje como la información no-lingüística de manera visual. La categoría está compuesta por dos propiedades *manejo de la lengua de señas* y *estrategias visuales*, cada una de estas propiedades posee una serie de dimensiones como se muestra en la figura 4.

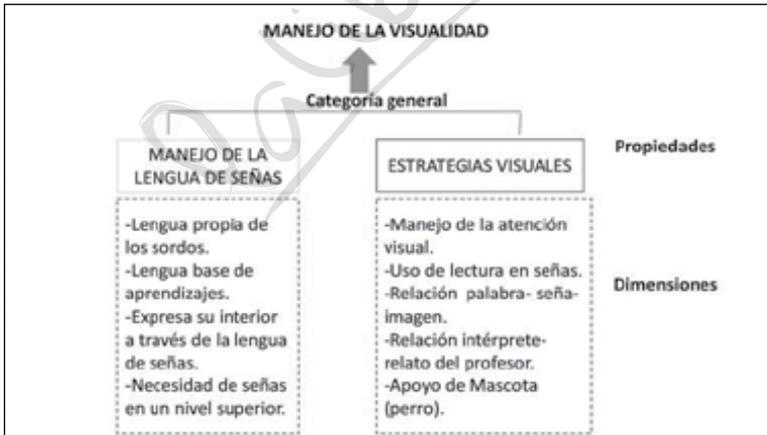


Figura 4. Propiedades y dimensiones de la categoría de manejo de la visualidad.

La propiedad *manejo de la lengua de señas* es considerada como base para la construcción de conocimiento, siendo fundamental para el estudiante sordo pues sus aprendizajes son decodificados y codificados a través de ella. En esta propiedad

la dimensión de *lengua propia de los sordos* considera la importancia que los estudiantes sordos le dan a la lengua de señas como su *lengua propia* con características lingüísticas propias.

Las personas sordas pueden desarrollar su lengua, la de señas, que es visual, donde la expresión corporal es importante, de hecho, la comunidad oyente sabe y observa que los sordos ejercen sus derechos humanos y yo me siento un representante de las personas sordas (Juan, 20 años).

Para los estudiantes sordos, la lengua de señas es la *lengua de base de sus aprendizajes*, a través de la lengua de señas aprenden de otros temas, pues las características que la lengua de señas visuales y tridimensionales permite que estos nuevos contenidos sean más accesibles.

Yo soy una persona sorda, para mí es importante la LSCh, porque durante la enseñanza básica, media y universitaria, me ha ayudado a aprender, a estudiar, a avanzar y pensar en mi futuro, por eso es importante (Claudio, 20 años).

Los estudiantes sordos consideran que la lengua de señas les permite *expresar su interior*, lo más íntimo de sus deseos y necesidades.

Por ejemplo, cuando yo era chica aprendí el abecedario en lengua de señas, pero cuando conocí a una familia de sordos, vi cómo se comunicaban y quedé sorprendida de cómo

compartían, empecé a aprender, sentí algo especial, porque mi familia siempre me habló y todos hablaban, en mi caso la comunicación era difícil. Yo internamente, lo único que quería era expresar lo que sentía, pero no podía. Sin embargo, cuando conocí a esta familia, todo fue distinto, ellos podían decir lo que sentían y eso era lo que yo quería también. Hay que decir que las señas y el español son cosas diferentes, para mí el español es un poco confuso, pero en la lengua de señas existen los clasificadores, que son propios de esta lengua, mientras que en el español hay diferentes palabras (Pamela, 22 años).

La necesidad de señas en un nivel superior, como dimensión, muestra el reconocimiento de la necesidad que los estudiantes sordos tienen de ampliar el vocabulario en lengua de señas en instancias de educación superior.

...con la palabra asociada a la seña, yo leía y buscaba el significado, buscaba las señas asociadas a las palabras, preguntaba o en la escuela algún profesor o al intérprete, porque yo fui la primera sorda en la universidad ¿recuerdas? Cuando me explicaban el concepto, entonces buscábamos una seña, era difícil llegar a un acuerdo, pues debía tener relación con el contexto de la lectura, a veces lo conversaba con otros oyentes para entender mejor este concepto (Pamela, 22 años).

La propiedad de estrategias visuales considera los elementos que el estudiante sordo incorpora para sus aprendizajes visuales.

Uno de estos elementos es la dimensión de *manejo de la atención visual* de gran importancia para los estudiantes sordos, destacando que es fundamental para adquirir información y construir aprendizaje. Otro elemento es el *uso de lectura en señas*, al preparar una evaluación, por ejemplo, leen en lengua de señas el contenido de un PowerPoint con lectura previa del texto en lengua de señas (clasificadores) o en español señalizado.

Yo leo, leo y voy entendiendo, a veces un poco, esto me lleva mucho tiempo, me demoro, también voy señalizando el texto al leerlo, eso es más rápido y en conjunto con el español y las señas voy entendiendo, también los clasificadores me permiten comprender mejor, es decir, uso el español y los clasificadores de la lengua de señas, esto me permite ir más rápido en mis lecturas y avanzar más enfocado, todo eso unido, lo tomo y me permite entender y guardar la información que necesito en mi mente, es decir todas estas cosas, las puedo unir y me permiten comprender y trabajar mejor (Juan, 20 años, relato foto 10).

La dimensión *relación palabra-seña-imagen* establece la correspondencia que el estudiante sordo usa durante su proceso de aprendizaje, el cual varía de acuerdo con las características de cada estudiante y se refiere a la situación que implica el enfrentarse a un tema nuevo con vocabulario desconocido. Hay una importancia que se le asigna a la *relación intérprete-relato del profesor* en el proceso de aprendizaje que el estudiante sordo experimenta.

...cuando leo y hay cosas que no entiendo, tengo dudas, no tengo conocimiento acerca de ello,

voy a la Escuela de Educación Diferencial a TAL (Trastornos de Audición y Lenguaje) y le pido ayuda a la intérprete, vemos mi cuaderno, la intérprete interpreta esta materia de mi cuaderno, me explica el tema, usa clasificadores que unen la información, yo miro toda esa información y voy guardándola en mi mente como si ésta fuera una videograbadora, guardo ordenadamente en mi mente, claro algunas ideas las olvido, pero otras se mantienen, después voy a mi casa, leo mi cuaderno y voy recordando toda la materia. (Juan, 20 años, relato foto 3).

El *apoyo de mascota como extensión sensorial* permite a los estudiantes, en este caso un perro, extender su visualidad a través de los movimientos que su mascota realiza como reacción a situaciones a las que el estudiante Sordo no accede auditivamente, en particular cuando los estudiantes se encuentran solos, concentrados o absortos en sus actividades.

... no quería un perro, pero ahora me siento feliz, muy bien, juntos podemos jugar, mientras yo estudio él está a mi lado me da seguridad. Si, verdad me ayuda, porque a veces yo estoy concentrada estudiando, miro que se mueve o está ladrando, miro hacia dónde está ladrando, veo por la ventana, abro la puerta, hay una persona y la hago pasar, a veces el perro comienza a arañar la puerta y me doy cuenta que quiere ir al baño, también a veces yo estoy durmiendo con mi perro a mi lado, se mueve y yo despierto y es porque alguien toca la puerta, yo

voy y abro, me ayuda mucho (Mónica, 24 años, relato foto 1).

Categoría medios significativos para el aprendizaje

Esta categoría general intenta explicar qué elementos utiliza el estudiante sordo para construir sus aprendizajes.

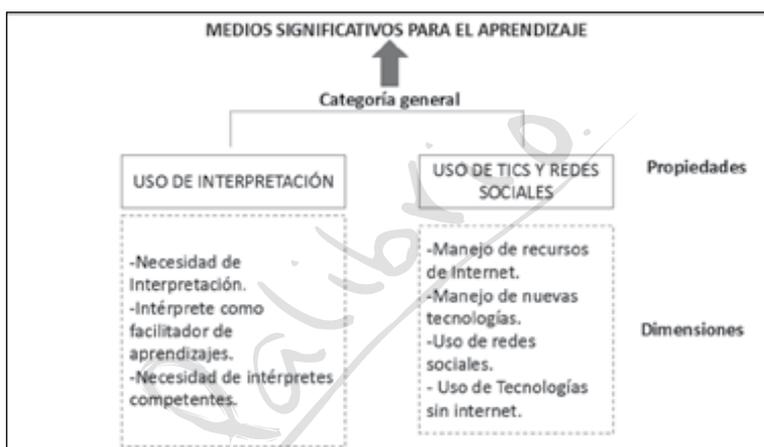


Figura 5. Propiedades y dimensiones de la categoría de medios significativos para el aprendizaje.

En la *propiedad de uso de interpretación* se considera la necesidad que los estudiantes sordos tienen de un facilitador o mediador para el aprendizaje de los contenidos en la lengua de señas. La dimensión de *necesidad de interpretación* implica un facilitador básico para la adquisición de aprendizajes en los estudiantes sordos. Considerando las características de cada estudiante, la interpretación puede variar de interpretación en lengua de señas y/ o interpretación en español señalizado.

En mi experiencia de vida, yo aprendí primero un español señalizado, con interpretación literal, lo cual me ayudó a aprender a leer, la literalidad del español me facilitó el poder conocer nuevos conceptos y unirlos a una señal determinada. Años más tarde, cuando llegué a Puerto Montt fue ¡muy diferente! Porque aquí vi que había mucho uso de clasificadores, que son propios de la cultura sorda. Esto para mí fue difícil de aprender al principio, por lo mismo que contaba antes, sobre mi aprendizaje anterior que fue el español señalizado. En resumen, los clasificadores fueron un aprendizaje complejo para mí, pero no demoré demasiado tiempo en entender y usarlos. Ahora utilizo: clasificadores, español señalizado, imágenes mentales y lectura, cuatro cosas que incorporo en mi memoria para aprender, además, obviamente, el intérprete ha sido una figura que me ha acompañado toda la vida, sin falta (Juan, 20 años).

La interpretación en lengua de señas o en español señalizado a través de la persona del intérprete, es de gran importancia para el estudiante sordo, pues el *intérprete es sí mismo un facilitador de aprendizajes*.

El intérprete también va desde los clasificadores hasta el español señalizado, lo cual me permite recordar e imaginar cuando estoy leyendo y asociar conceptos de la interpretación de las clases. Tal vez podría graficarlo así; la interpretación me sirve como un video al cual

recorro cuando debo estudiar. Por ejemplo, cuando estoy leyendo, es como si pusiera “play” y viera de nuevo al intérprete en la clase y eso me ayuda a recordar y hacer asociaciones entre conceptos y señas. En resumen, uso señas, clasificadores y las imágenes (Juan, 20 años).

La dimensión de *necesidad de intérpretes competentes* se ubica en que, por ser estos facilitadores de los aprendizajes para los estudiantes sordos, se hace necesario que sean competentes en la lengua de señas, específicamente en este caso en contextos educativos.

Si, el intérprete es muy importante, pero el intérprete debe estar muy relacionado con la comunidad sorda, debe estar conectado con ella, no estar sólo, me entiendes, depender de la comunidad, por ejemplo, el intérprete no está llamado a enseñar la lengua de señas, debe relacionarse con la comunidad sorda, sentir por los sordos vivir por ellos debe haber una conexión verdadera, porque siento que les falta mucha ética profesional, se confunden con las señas, desconocen que pueden haber diferentes señas de acuerdo a las personas o lugares, a veces incluso se confunde el trabajo con la amistad, ¿me entiendes? se necesita un intérprete y no un amigo, falta ética (Pamela, 22 años).

La *propiedad de uso de las TIC y redes sociales* contempla elementos con los cuales los estudiantes sordos experimentan

y apoyan visualmente sus aprendizajes. La dimensión de *manejo de recursos de internet* es un elemento que considera la utilización que los estudiantes sordos hacen de los recursos de internet, de los cuales obtienen información a través de imágenes, como Google y Skype entre otros.

Google ayuda mucho, si me gustaría que estuviera enfocado sólo para sordos, para palabras más formales, de manera que se puedan encontrar las palabras apropiadas, por ejemplo, cuando estudio, me ayuda con las palabras que no conozco, pero sí faltan imágenes y videos (Pamela, 22 años).

La dimensión de *manejo de las nuevas tecnologías* considera la utilización que los estudiantes sordos hacen del computador, la tablet y el celular como herramientas que les permiten recopilar y almacenar información e imágenes para transportarlas fácilmente de un lugar a otro.

La foto 2 muestra mi Tablet, ahí puedo guardar información, se me hace más fácil llevar el vocabulario que tengo y sus significados, ahí las guardo como un diccionario, así, por ejemplo, el profesor proyecta una diapositiva, hay una palabra que no conozco puedo buscar la imagen en mi Tablet, es fácil de guardar (Susana, 20 años, relato foto 2).

La dimensión de *uso de redes sociales* muestra la utilidad que los estudiantes sordos hacen de las redes sociales potenciando la visualidad en imágenes o videos.

... también Facebook es una gran ayuda, a través de un grupo de sordos, tenemos la posibilidad de comunicarnos a través de todo Chile, de otra manera es imposible yo vivo aquí en Puerto Montt, ir a Santiago es difícil, nos comunicamos para entregarnos información, intercambiarla, hacer preguntas acerca de las señas, de diferentes temas, podemos acercarnos a través de este grupo de Facebook (Pamela, 22 años, relato foto 9).

La dimensión de *uso de tecnologías sin internet* conlleva la posibilidad que los estudiantes sordos tienen de utilizar las herramientas que tienen las tecnologías sin internet, principalmente PowerPoint, fotografías y grabar videos.

La foto 5 muestra un menú adaptado, bueno para algunos sordos, perdón, oyentes, no hay problema, ellos leen el menú, sin embargo, para los sordos se hace difícil leer algunas oraciones, así es que yo tomé fotos de las palabras que forman las oraciones, las ordené, para que los sordos puedan ver las fotos y elegir mirando la foto, por ejemplo, un completo, una hamburguesa y lo que desean beber ¿Se entiende? (Susana, 20 años, relato foto 5).

Categoría contexto socioeducativo

Esta categoría general tiene incorporada dos propiedades; visión médica y visión socio-antropológica. Es en estas propiedades en las que se desarrollan las actividades de los estudiantes Sordos.



Figura 6. Propiedades y dimensiones de la categoría contexto socioeducativo.

La *visión médica* es la propiedad que considera a la pérdida auditiva como una discapacidad en la cual los sordos deben ser rehabilitados. Desde la perspectiva de los estudiantes sordos una parte del contexto socioeducativo tiene una *mirada desde un enfoque médico*, lejano, distante, desde la discapacidad.

... las personas oyentes ven a los sordos como discapacitados, porque se enfocan sólo en el oído, si es así, no hay comunicación hay barreras de comunicación, falta que la sociedad oyente se abra más, también la sociedad se cierra... eso, también, ¡ay!, es difícil la convivencia... (Susana, 20 años).

Los estudiantes sordos consideran que el *contexto socioeducativo no conoce a la comunidad sorda* lo suficiente. Esta situación provoca que existan dificultades en todos los ámbitos como el educativo, social y educacional.

Yo pienso que las personas oyentes no conocen acerca de la comunidad sorda, no saben de qué se trata, si saben que hay personas sordas, pero no saben acerca de las características de esta comunidad, por ejemplo, en Puerto Montt, las personas oyentes saben que hay personas sordas pero acerca de lo que es la comunidad sorda tienen confusiones, creo que necesitan conocer a la comunidad sorda de verdad porque no saben lo que la comunidad eso significa (Pamela, 22 años).

Los estudiantes sordos en el contexto socioeducativo actual bajo la propiedad de visión médica presentan *dificultades de comunicación*, las que impiden el desarrollo de relaciones entre la sociedad oyente y la comunidad sorda, sintiéndose esta comunidad excluida.

Yo soy sordo y si he tenido problemas de comunicación con los oyentes, pero también puedo decir que he ideado el cómo comunicarme con ellos, cuando se presenta la situación, yo busco señas, dactilología, etc. busco diferentes posibilidades de comunicación, no me dejo de comunicar. Yo tengo una identidad sorda, antes cuando era niño, yo no entendía mi situación de sordo, la verdad me sentía diferente pero poco a poco, comencé a entender que era sordo y me di cuenta de que era diferente, y aprendí señas, a comunicarme bien, así sucedió, eso en resumen (Pedro, 22 años).

Los estudiantes sordos piensan y sienten de acuerdo a sus experiencias que la educación está hecha para oyentes, por

esta razón es difícil y compleja. El *contexto o la comunidad oyente no conoce cómo los sordos aprenden*, cómo construyen su conocimiento y, por lo tanto, desconocen cuanto los sordos saben o pueden aprender en realidad.

... lo que yo pienso, es que en Chile los profesores les han enseñado poco a los sordos, históricamente es así, ha existido discriminación, los niños sordos necesitan aprender a leer y escribir bien, porque si no, están en desventaja, los significados o contenidos que pueden aprender son pocos, los sordos necesitan aprender más para avanzar al igual que los oyentes, para llegar a ser jóvenes con mayor conocimiento y conseguir mejores trabajos, planificar mejor sus futuros con mejores herramientas, claro es excelente poder desarrollar la lengua de señas pero también la lectura y la escritura, falta una conexión entre los dos, el nivel de lectura y escritura de los sordos es baja, saben poco, entonces tienen pocas posibilidades, es importante que los profesores tomen conciencia de esto, es importante, que los sordos aprendan las palabras y sus significados, sino entienden, no sabes llegar a los lugares, no logras avanzar en tus metas, a mí me gustaría aprender a leer mejor, también yo tengo una familia que me apoya, me orienta y es por eso que aquí estoy... (Pedro, 22 años).

La propiedad *visión socio-antropológica*, de acuerdo a los estudiantes sordos, coexiste junto con la visión médica, sin embargo, es la visión socio-antropológica la que permite el

desarrollo del ser sordo en un contexto socioeducativo. Esta propiedad está presente de acuerdo con los estudiantes sordos en la comunidad oyente. La comunidad oyente *reconoce los derechos de las personas sordas*. Para los estudiantes sordos existe dentro del contexto socioeducativo un grupo de personas que reconoce a la comunidad sorda y, por lo tanto, da espacio al reconocimiento de sus derechos.

... es que los sordos aprendemos diferente necesitamos adaptaciones, yo he podido ver cómo los profesores de mi carrera, ahora en segundo año me han apoyado, dándome más tiempo para contestar las pruebas, haciendo resúmenes, lo que ha permitido que mis notas sean mejores, pero también yo me anticipo no estoy a último momento estudiando, yo tengo que ser responsable pensando en mi futuro, cuando tenga que trabajar voy a tener que cumplir con mis responsabilidades (Claudio, 20 años).

La comunidad oyente *brinda oportunidades de igualdad de condiciones*. Los estudiantes sordos reconocen que bajo esta mirada socio-antropológica, las instituciones en las cuales han llevado a cabo sus procesos educativos les han brindado oportunidades de desarrollar sus procesos de aprendizaje en igualdad de condiciones, principalmente porque reconocen sus diferencias.

... yo vengo a trabajar al PIES, Programa de Inclusión para estudiantes de Educación Superior. Aquí te muestro las fotos, es la sala donde venimos a estudiar, aquí tenemos la

posibilidad de que, si hay dudas, una intérprete nos apoya o un tutor, cualquiera de los dos, nos ayudan y nos explican, significados de un contenido, nos explican, así es más fácil después estudiar (Juan, 20 años relato fotos 1 y 2).

La comunidad oyente *aprende lengua de señas* y los estudiantes sordos consideran que una comunidad que reconoce a la comunidad sorda se motiva a aprender su lengua y a comunicarse con ellos.

... voy a comprar antes a ese lugar y una mujer sabe el dactilológico, yo quedo muy sorprendida, así que yo le indico a través del dactilológico lo que necesito: un cuaderno; la mujer va y lo busca; me dice que una amiga le enseñó el dactilológico, me sorprende, me hace sentir bien, me trae el cuaderno yo pago y le digo; gracias y me voy. Es bueno que una persona sepa el dactilológico, está muy bien (Fabiola, 28 años, relato foto 10).

ii. Paradigma de la construcción de una identidad Sorda

En la etapa de la codificación axial, segunda para la generación de una teoría, se relacionó las categorías centrales identificadas en la codificación abierta. Para ello, en este proceso de codificación se identificó una categoría central como el fenómeno de estudio, el cual fue analizado bajo el modelo de paradigma para integrar la estructura con el proceso. El paradigma está compuesto de condiciones causales, intervinientes y de contexto; de acciones/interacciones que ocurren bajo las condiciones y de consecuencias que muestran

el resultado de las acciones/interacciones. La siguiente figura muestra el paradigma levantado en esta investigación.

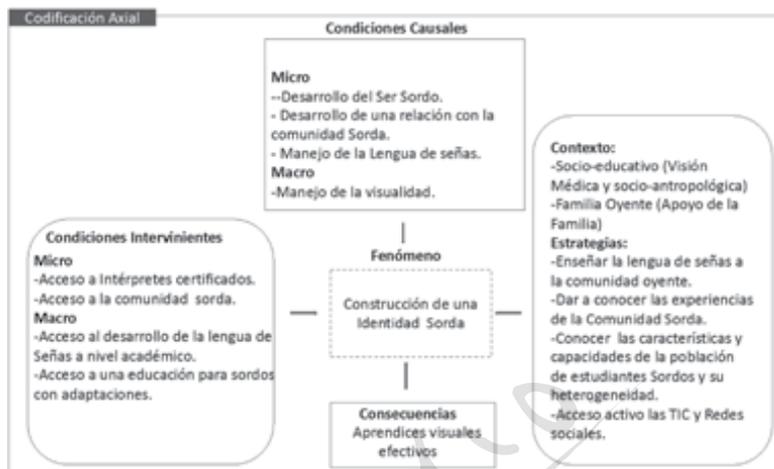


Figura 7. Paradigma de la construcción de una identidad Sorda – Codificación Axial.

La categoría central o fenómeno corresponde a la *construcción de una identidad sorda*. De acuerdo a los datos analizados esta categoría central surge como elemento base del fenómeno. Una persona, en este caso el estudiante sordo con un desarrollo de su identidad como sordo, contará con las bases para desarrollar aprendizajes efectivos que le permitirán una construcción de estos aprendizajes. Así lo explica Juan, 20 años,

... cuando uno comienza a vivir como sordo, hay una identidad que es débil porque la familia no los apoya, ellos están solos, ese niño sordo necesita acercarse o ser acercado a la comunidad sorda y si eso no sucede o son pocas las ocasiones en que ocurre, no hay desarrollo

de la identidad, el niño sordo necesita acercarse a otros sordos, buscar o conocer a otros sordos, en la escuela hay jóvenes sordos de 15, 16 o tal vez 19 años muy atrasados porque no han tenido la oportunidad de conocer más acerca de su identidad y desarrollarla como propia... (Juan, 20 años).

Y agrega,

... cuando tienes una identidad sorda débil es difícil, aprender y entender todo, por otro lado, la familia debe apoyar estos procesos, la escuela también debe apoyarlos, estas instancias favorecen a este niño sordo, para que en el futuro tenga una identidad sorda fuerte y consolidada ... (Juan, 20 años).

Por otro lado, Pamela, de 22 años, confirma esta situación indicando que conocerse a sí misma a través de la convivencia con otros sordos permite el desarrollo de la identidad,

algunos sordos no conocen la seña de identidad, ni lo que significa aprender acerca de la identidad, es difícil, porque parte de un conocimiento en ti mismo que ocurre en tu interior, muchas veces este conocimiento comienza en la escuela, aprender acerca de la identidad es un proceso, es difícil porque los sordos necesitan a otros sordos que le enseñen acerca de la identidad, puede ser posible que no tengan la oportunidad de conocer a otros sordos que le enseñen... (Pamela, 22 años).

Así, también se indica claramente la importancia de la relación con otros sordos,

Mira, hay algunas personas sordas que no conocen esta seña de identidad, otras si conocen la seña y la muestran con orgullo porque saben lo que significa, en mi caso, hace mucho tiempo una persona de Santiago fue a Punta Arenas y me entregó mucha información, junto con otro amigo recibimos esta información acerca de estos conceptos y sus respectivas señas. Es importante considerar que yo comencé muy pequeño a aprender la lengua de señas, fue una enseñanza constante, que me permitió saber todo lo que sé ahora y tener una identidad sorda sólida y fuerte... (Juan, 20 años).

Condiciones causales

Las condiciones causales son conjuntos de acontecimientos o sucesos que inciden en el fenómeno y pueden ser organizadas en micro o macro condiciones. De las condiciones causales micro se puede identificar el *desarrollo del ser sordo*, que se relaciona con un desarrollo de la identidad sorda, conocerse y aceptarse como tal. Juan, 20 años, lo explica.

Yo me siento feliz de ser una persona sorda, siento que soy capaz de hacer todas las cosas, que no tengo ningún problema, salvo que no escucho. Pero los sordos llevamos dentro la comunidad sorda chilena que es relativamente nueva, pero es fuerte. A través del mundo conozco diferentes comunidades sordas, así

como en Chile. Yo considero que tengo una identidad sorda fuerte (Juan, 20 años).

Otra condición micro es aquella relacionada con el *desarrollo de una relación con la comunidad sorda*, como la explica Pamela, 22 años,

Antes cuando yo era niña, estaba en una escuela donde nos oralizaban, es decir, nos obligaban a hablar. Los profesores le decían a mi familia que era mejor la educación oralista, ya que eso me ayudaría en mi futuro. Yo por mi parte, sabía que era sorda, pero mis padres me repetían lo mismo que a ellos les decían en la escuela. En todo caso a mí me gustaba hablar, así que eso no era un gran problema para mí. Sin embargo, cuando estaba con mis amigos sordos, aprendía señas porque así era la forma en que nos comunicábamos.

También lo afirma Susana, 20 años,

Cuando yo era niña no sabía mucho, miraba, no sabía cómo comunicarme, no sabía lengua de señas, a medida que pasó el tiempo y yo fui creciendo, en la escuela comenzaron a enseñarme primero el dactilológico, pero yo tenía un compañero sordo, que me enseñaba muchas señas todo el tiempo, yo me sentía muy bien, mi familia por otro lado no sabía lengua de señas entonces no había una comunicación fluida, con mi compañero podíamos conversar de todo, así que yo tomé

la iniciativa y comencé a enseñarle a mi mamá y papá la lengua de señas, de manera que podía comunicarme con mi familia, cada vez mejor. Las personas sordas fueron las que me enseñaron la relación palabra seña poco a poco y así yo fui entendiendo, de la misma manera yo fui haciéndolo con mi familia, aunque mi familia, la verdad conoce pocas señas y la comunicación no es tan fluida como quisiera, con mi papá es muy poca, en general mi familia extensa es oyente, por lo que la comunicación es poca, sólo mi hermana y yo somos sordas y nos comunicamos muy bien, nos explicamos una a la otra.

Juan, 20 años, agrega,

Yo creo que la comunidad sorda significa que existen tres elementos importantes; la lengua de señas, lo visual y las personas que pertenecen a ella. La Lengua de Señas Chilena tiene una lingüística que es propia de los sordos y una expresividad que es lo que muestra el sentir de los sordos, que es diferente en cada situación. Los sordos se fortalecen en su comunidad, se sienten unidos por fuertes lazos de amistad. Yo ciertamente, me siento parte de esta comunidad, porque desde niño he ido avanzando junto a ella.

Otra condición causal micro es el *manejo de la lengua de señas*, para ellos como estudiantes y personas sordas desconocer su lengua es una gran dificultad, causal de muchos conflictos,

la lengua de señas es la base de sus aprendizajes, si no la conocen no pueden avanzar en sus procesos educativos. Así lo explica Jorge, 22 años, quién reconoce la importancia de haber aprendido lengua de señas y de cómo esta lengua le ha permitido ampliar sus conocimientos.

Antes cuando yo era niño no sabía lengua de señas, intentaba hablar un poco, era difícil comunicarme, intentaba leer pero no sabía, no podía, yo pensaba no puedo, a través de las señas con mi familia era difícil porque mi papá y mi mamá no sabían nada de señas, me hablan y yo entendía algo hacía el esfuerzo de entenderlos, con el tiempo me acostumbré a usar las señas y fui ampliando mi conocimiento en lengua de señas, yo me siento feliz de ser sordo yo amo ser sordo y todo lo que implica, a mí me gusta comunicarme y relacionarme en lengua de señas, los oyentes y sordos están en el mismo nivel, yo ahora me comunico en lengua de señas, escribiendo, pregunto ¡no tengo problema!

De esa misma manera lo reconoce Pedro, 22 años, quién ha vivido una experiencia similar,

... había una profesora, yo la miraba, ¡uh! no me acuerdo del nombre, creo su apodo era este, yo la miraba, veía las palabras que escribía que usaba, asociado a la imagen y entendía, poco a poco, recuerdo que era difícil aprender con esa profesora, ¡era difícil!, tengo la posibilidad de memorizar, guardar mis ideas, cuando era niño aprendía algo y eso me permitía asociarlo,

desarrollar mis conocimientos, claro con la profesora que sólo me hablaba era difícil, al cambiar de profesora que usaba señas yo pude ir asociando la seña a la palabra y ampliar mis conocimientos, si y fue mucho más positivo para mí aprender a través de las señas, la profesora nueva me permitía con las señas aprender más, claro a mí la escritura siempre se me ha hecho difícil, he ido avanzando lento, pero si con las señas he ido aprendiendo más y sí, las palabras son un problema para mí, pero bien... (Pedro, 22 años).

La posibilidad que brinda el aprender la lengua de señas, es expresada por Verónica, 23 años, de la siguiente manera,

A mí me gusta ver personas que usan señas, me emociona verlos, me gusta aprender señas, si no sé una palabra, pregunto, practico y entiendo. Me siento bien, como una persona normal. Antes cuando no sabía lengua de señas, deletreaba. He ido aprendiendo lengua de señas de a poco, pero rápido y me comunico a través de ellas.

Por otra parte, también a nivel de condiciones causales es posible identificar macro condiciones, entre ellas el *manejo de la visualidad*. La lengua de señas es visual con características lingüísticas propias, esta lengua implica un aprendizaje visual, una atención, una extensión visual que caracteriza a los estudiantes sordos. Características que son propias de su identidad como persona sorda, Juan, 20 años, explica sus aprendizajes de esta manera,

Ahora, cómo he aprendido... desde niño, hasta ahora que ya soy un joven he vivido aprendiendo la lengua de señas y pienso en algunas estrategias que los profesores usaban para enseñarnos y que pudiésemos entender lo que se nos enseñaba, por ejemplo: usar imágenes; primero cuando era niño veía imágenes y las guardaba en mi memoria, después el profesor me mostraba la seña correspondiente a esa imagen y comprobaba si las había aprendido.

Pamela, 22 años, indica como esa visualidad le apoya para estudiar,

... esta es una foto de mi cuaderno, en la sala de clases, el intérprete está a mi lado y el profesor está dando la clase, de esa manera yo no puedo tomar apuntes, así que yo le pido a mi compañera oyente su cuaderno y saco fotocopias de sus apuntes, o también le pido su cuaderno lo llevo a mi casa y copio la materia en mi cuaderno, yo uso esos apuntes, lo importante para mí es que los apuntes esten ordenados y completos, a veces cuando tengo poco tiempo le tomo fotografías a la materia (Pamela, 20 años, relato de la foto 1).

Condiciones intervinientes

Las condiciones intervinientes son aquellas que modifican el impacto de las condiciones causales sobre el fenómeno, pueden ser también revisadas a nivel micro y macro. La primera condición micro es el *acceso a intérpretes certificados* debido a que es una necesidad perentoria para que los estudiantes sordos

puedan adquirir sus aprendizajes, así lo explica Fabiola, 28 años, pues no siempre este servicio o apoyo está disponible,

... la profesora escribe en la pizarra o pone un PowerPoint, yo miro y no entiendo, ella sigue hablando, yo le pregunto a mi compañera acerca del tema, mi compañera no sabe señas, así que nada, miro y con paciencia, escribo y escribo nada más...

De la misma manera lo vive Mónica, 24 años, quién debe buscar otras estrategias para solucionar esta situación,

La verdad es que tengo un problema, pienso que es bueno decirlo ahora. En las mañanas yo no tengo intérprete, porque por horario no me puede acompañar, sólo en las tardes. Por la mañana estoy sola y veo como mis compañeros oyentes hablan y hablan mucho, yo debo acercarme a alguno de ellos y decirle que por favor me presten sus apuntes y me expliquen, además les pido que me den ejemplos para entender, a la vez que me van mostrando la materia y ahí recién voy entendiendo, si tengo dudas les pregunto y me explican.

Susana, 20 años, explica la necesidad de mejorar los niveles de la lengua de señas en los intérpretes,

En Chile faltan intérpretes certificados, necesitamos eso porque no hay, también faltan en los hospitales. Los oyentes deben entender que la cultura sorda es necesaria en Chile. Sí, falta aprender más señas y certificarse. Un

profesor sordo anima más a los niños a aprender, a veces un profesor oyente, sabe pocas señas y pienso que ambos deben compartir y aprender uno del otro, para transformarse en un correcto mediador.

En esta situación, Pamela de 22 años considera algunas características que deben tener los intérpretes en cuanto a la forma de interpretar sobre todo para los aprendizajes y desarrollo futuro de los estudiantes sordos,

No sé, es difícil, las dos me ayudan porque la interpretación en lengua de señas me permite desarrollar mi lengua, mi identidad y cultura, pero también la interpretación del español señalizado me ayuda con la lectura y la escritura. Ahora yo pienso, el español me ayuda con la comprensión de lectura, claro porque algunas palabras no tienen señas por tratarse de palabras de un nivel más alto, en la universidad ha sido difícil, sí, es lo que yo he tenido que enfrentar...

Una segunda condición causal a nivel micro es el *acceso a la comunidad sorda* como condición básica para el desarrollo de la lengua y de la identidad sorda, así lo explica Patricia, 19 años,

Antes nunca tuve un desarrollo como persona sorda, porque me faltó contacto con otros sordos y hasta ahora he podido desarrollarme, necesité de otros sordos para desarrollarme más, que me enseñarán que podía aumentar mi desarrollo en las señas y también aprender de mi cultura.

En cuanto a las macro condiciones intervinientes se desprenden dos, una de ellas es el *acceso al desarrollo de la lengua de señas a nivel académico*, lo ejemplifica Pamela, 22 años,

Si la palabra asociada a la seña, yo leía y buscaba el significado, buscaba la seña asociada a la palabra, preguntaba o en la escuela le preguntaba al intérprete, porque yo fui la primera sorda en la universidad ¿recuerdas? Cuando me explicaban el concepto buscábamos una seña, era difícil hasta llegar a un acuerdo, que tuviera relación con el contexto de la lectura a veces lo conversaba con otros oyentes para entender.

La segunda condición interviniente macro es el *acceso a una educación para sordos con adaptaciones*, así lo explica Jorge, 22 años.

Recuerdo que antes, por ejemplo, en el liceo con oyentes, en programas de integración. Mis compañeros oyentes pueden, por ejemplo, con sus familias, ellos pueden estudiar y preguntar en la casa, hay diferencia, los sordos y oyentes deberían estar en grupos separados. Los sordos en enseñanza básica deberían aprender mejor a leer y escribir bien, a resumir porque las diferencias en la enseñanza media son muchas, hay diferencias entre sordos y oyentes, en cómo abordan la enseñanza media que es muy difícil, hay que hacer cambios, por ejemplo es necesario: resúmenes de los contenidos para los sordos, también que a los sordos se les autorice utilizar

los computadores para buscar información e imágenes para aprender mejor los contenidos de las diferentes materias de las asignaturas, ya que el computador les ayudaría...

Condiciones de contexto

Las condiciones de contexto son conjuntos de condiciones que se reúnen para producir una situación específica que vivencian las personas, es así como es posible identificar el contexto socioeducativo (visión médica y socio-antropológica) y familia oyente (apoyo de la Familia). Este contexto socioeducativo con dos visiones se ha plasmado en la formación educacional. La *sociedad oyente en un contexto socioeducativo* corresponde a la mayoría en dónde los estudiantes sordos se desenvuelven. Estas visiones en un mismo contexto se contraponen. Así lo explica, Juan, 20 años,

... las personas en una sociedad oyente ven a las personas sordas como discapacitados, como un grupo con una discapacidad, con lástima, ¡pobrecito el sordito!, la discapacidad de alguna manera los empequeñece, los disminuye, incluso en ocasiones los tratan de tontos, que los sordos son tontos ¡imagínate! Pero la comunidad de sordos, de verdad es muy inteligente, la posibilidad de desarrollarse a través de la lengua de señas, pueden aprender perfectamente, en la sociedad somos todos iguales. Entre los sordos nos vemos como iguales sin discriminación.

Lo que se explica a través de las experiencias de Mónica, 24 años, con sus amigos oyentes,

Yo veía que mis amigos oyentes decían que los sordos eran discapacitados y yo decía, ¿son discapacitados en verdad? ¿cómo? Las personas sordas son normales, no discapacitadas, no tienen discapacidad intelectual. Pero aun así los oyentes creen que los sordos son pobrecitos, no saben leer, no son importantes, no hablan como los demás.

Dentro de estas diferencias de visiones, ellos buscan las estrategias para comunicarse, las cuales son expresadas por Claudio, 20 años,

Mira yo con un oyente si este no sabe señas, bueno yo le escribo entonces y listo nos comunicamos, los oyentes piensan que somos discapacitados, falta mayor conciencia e información. No nos entienden, yo puedo comunicarme con ellos por WhatsApp o mensajes y eso es comunicación, ¿verdad? Bueno tal vez mi escritura no sea de lo mejor ¡pero se entiende! Claro los oyentes al escuchar pueden tener una mejor lectura y escritura, pero yo me esfuerzo por escribir mejor, me es difícil, claro los oyentes al escuchar conocen más palabras lo que les facilita sus procesos de lectura y escritura. En definitiva, a pesar de ello, somos iguales.

En lo que respecta a su formación educacional previa a la educación superior, se destacan las experiencias educativas tendientes a oralizar a los sordos, sin apoyo de programas de integración e intérpretes, experiencias explicadas por Mónica, 24 años,

Cuando yo era niña no existía la integración, ni intérpretes, nada de eso, con el tiempo vine a conocer escuelas de sordos, la ley de integración escolar y esas cosas, son nuevas; que haya escuelas de oyentes con sordos integrados que tienen intérpretes que los acompañan a todas sus clases eso me parece súper bien, los sordos son personas inteligentes y felices. Yo tengo malos recuerdos de lo que viví antes, no tuve intérprete, nada, ¡qué vergüenza! ¡No había integración! Mi mamá buscaba escuelas y preguntaba si admitían a sordos, si los integraban y le decían que no y así pasaba de una escuela a otra, el único colegio que me aceptó fue el IP.

Además, agrega que incluso los profesores diferenciales en ese entonces tenían una formación oral,

Cuando ingresé al IP, todos eran oyentes, no me sentía bien, sufrí mucho realmente, el profesor de lenguaje me mostraba palabras, yo entendía algunas palabras, pero pocas. Entonces el profesor de educación diferencial me sacaba de la sala y me llevaba aparte para darme una enseñanza más personalizada, siempre hablando, no en lengua de señas, de hecho, no la usaba, hablaba todo el tiempo y yo no le entendía, porque usaba muchas palabras, me mostraba muchas imágenes, pero sin señas (Mónica, 24 años).

Si bien, la educación intercultural- bilingüe conocida como L1 y L2, es más actual, profesores oyentes quienes formaron

a estos estudiantes lo hicieron bajo una transición hacia esta visión, así lo relata Claudio, 20 años,

Antes cuando yo era niño, me sentía mal, angustiado, porque yo no sabía señas y no entendía qué me pasaba, sabía muy poca señas, sabía señas de animales, a sumar y restar, al leer entendía algo, sabía muy poco, para mí era más fácil las matemáticas, en señas sólo sabía por ejemplo perro, oveja, cuando entendí que podría aprender más si sabía señas, comencé a aprender más, antes yo me sentía mal, mi familia no me entendía, porque mis papás saben muy pocas señas, un profesor oyente me enseñó lengua de señas, poco a poco fui aprendiendo y a lograr una comunicación efectiva, a sentirme más cómodo, feliz de comunicarme cada vez más y mejor, le fui enseñando señas a mis padres también, porque antes yo no sabía ni los nombres, después de las señas comprendí muchas cosas, podía hacer preguntas si no sabía algo. Yo puedo decir que tengo identidad sorda.

Dentro de este mismo contexto, los diez participantes Sordos tienen *padres oyentes*, lo cual ha provocado en sus vidas una serie de adaptaciones a nivel social y comunicativo. Así lo expresa Pedro, 22 años, quien fue apoyado por su abuela, debido a que sus padres trabajaban,

Cuando yo nací sordo, me siento orgulloso de ser sordo, como al año más o menos estaba con mi mamá y mi abuela, mi papá se había ido, mi

abuela, me ayudaba, hacía que yo me esforzara, mi mamá estaba ocupada en su trabajo y sí yo me sentí discriminado por la profesora, porque no me dejaba usar mis manos para comunicarme, me motivaba a hablar solamente. Mi abuelita por otro lado, que vivía en el campo, me enseñaba las letras asociadas al dactilológico y así fui avanzando, en matemáticas en todas las áreas, yo necesitaba apoyo no podía solo, porque con varias materias necesitaba comprenderlas, mi abuelita me ayudó a aprender a leer los labios, así que yo usaba todo, era difícil, pero de a poco todo se fue volviendo más claro, me demoré mucho, hasta ahí nada de manos, un tiempo después conocí a otros sordos y fue ¡uf!, tremendo, puedo decir que tuve una revelación me gustaron las señas, me podía comunicar y comencé a aprender rápidamente y fue todo mucho más rápido.

Juan, 20 años, acota también que en las familias existen problemas de comunicación y por ello buscan a la comunidad sorda como apoyo,

... si para otros sordos, yo sé que es diferente, dentro de sus familias hay problemas no hay conversación, falta de comunicación y así el sordo necesita buscar apoyo en la comunidad sorda, vincularse y comunicarse con ellos.

Para Pamela, 22 años, explica que incluso desde las familias, el desconocimiento de la sordera llega a los mismos sordos provocando entre ellos discriminación,

... yo siento que falta mayor conocimiento acerca de nosotros, no saben los oyentes cómo actuar, veo que hay cambios, sí, en este contexto (Universidad). Los sordos discriminan a otros sordos, sí, pero es porque, no saben, pero tiene que ver con lo que la familia les dice, la situación que viven, lo que les dicen, lo que piensan, que los sordos están por debajo de los oyentes, si esas situaciones se dan.

Sin embargo, a pesar de las dificultades de comunicación que principalmente se desarrollan al interior de las familias, los padres al pasar el tiempo van conociendo a sus hijos y le brindan apoyo como lo explica Susana, 20 años,

En el proceso que yo he vivido, mi familia siempre ha estado apoyándome, en la escuela hasta que cursé octavo básico, después durante la enseñanza media, siempre me han motivado, ahora que estoy en la universidad me han seguido motivando, en los momentos difíciles me han apoyado, mi familia siempre me ha motivado en un principio si quería trabajar o estudiar.

Así también lo manifiesta Claudio, 20 años, acerca del apoyo de su familia,

... yo soy una persona joven que puede más, porque los sordos tenemos el derecho de aprender más y tener una profesión, mi familia quiere que haga algo que no sea flojo, si trabajo o estudio está bien para ellos, yo tengo paciencia

y enfrente las dificultades, algunos sordos prefieren trabajar no piensan en prepararse...

Estrategias

Las estrategias son actos deliberados o ejecutados a propósito para resolver el problema y al hacerlo moldear el fenómeno. Dentro de las estrategias se considera *enseñar la lengua de señas a la comunidad oyente*, reconociendo la importancia que su lengua sea conocida por todas las personas oyentes, para ello Jorge, 22 años, incluso va más allá pensando en su vida futura,

Ahora mi actitud desde siempre es de igualdad yo no me siento menos por ser sordo ¡no! Yo puedo y veo el futuro con oportunidades, por ejemplo, si en el futuro tengo hijos yo le enseñaré lengua de señas y que reconozcan que todos somos iguales no importa las diferencias. Ahora si yo me acerco a los oyentes y estoy señalizando los confundo yo puedo explicarle mira soy sordo, sé escribir, me puedo comunicar, no siento que seamos discriminados, va en la actitud de uno como persona sorda, ahora si tú te sientes discriminado puede ser, si hay oyentes que discriminan, pero yo no me he sentido así, en la universidad siempre me he sentido apoyado por todos.

Mónica, 24 años, explica que ha enseñado lengua de señas a sus compañeras, incluso a su intérprete.

... aquí estoy junto con mi compañera oyente, haciendo un trabajo en el computador, con

la ayuda de mi intérprete, me reúno con mi compañera para hacer un trabajo de diseño que necesitamos hacer, todo bien. Mi compañera sabe señas yo le he enseñado, nos comunicamos con señas, un poco hablamos, así trabajamos en la tarea, también mi intérprete es nueva y algunas señas las está aprendiendo, de a poco, algunas las escribe, dibuja para recordarlas, ella estudia para técnico en educación especial (Mónica, 24 años relato foto 5).

Otra estrategia es *dar a conocer las experiencias de la comunidad sorda*. Susana, 20 años, siente que su experiencia podría servir para que otros niños sordos aprendan,

Cuando yo era niña no sabía nada. En 5° básico me iba mal y me cambié de escuela. Ahí traté de aprender lo más posible, aprendía señas, pero cada vez quería aprender más. Una vez en el liceo, me salvé porque tuve intérprete y aprendía bien. A mí me gustaría que los niños aprendieran, así como yo aprendí, que la enseñanza para ellos sea igual, compartiendo experiencias con ellos y que les sirva para cuando ellos vayan al liceo.

También expresa su experiencia educativa Claudio, 20 años, quién reconoce las dificultades que vivió,

Yo pienso en básica, sólo un profesor oyente nos enseñaba, eran muy pocas las señas y los contenidos eran pocos, entonces cuando me fui al liceo, era mucha información, fue difícil, yo

recuerdo con mis compañeros oyentes ¡uh! era muchas materias, yo tenía muchos problemas, no entendía nada, yo pienso que si se pueden hacer cambios para que esos contenidos se puedan reducir dejando los más importantes, resumirlos para los sordos, así también al interpretar estos contenidos se hace más fácil, tal vez para los oyentes más información está bien, ellos han tenido otra preparación, pero para los sordos es mejor resumir sobre todo para la preparación en las pruebas, yo sugiero esos tipos cambios, para los sordos es muy difícil y todo en lengua de señas.

Además, agrega elementos de reconocimiento de la lengua de señas para la enseñanza a partir de su experiencia,

... primero, yo pienso que los oyentes discriminan a las personas sordas, no los toman mucho en cuenta, lo que muchas veces provoca que los sordos se sientan intimidados y traten de evitar el uso de la lengua de señas, por lo tanto no comparten, eso no está bien, yo pienso que la lengua de señas y la lengua oral están al mismo nivel, no hay una de menor calidad, son iguales, si logramos que los profesores de sordos enseñen a través de la lengua de señas todas las materias podríamos tener los mismos conocimientos que con los oyentes (Claudio, 20 años).

Otra estrategia es *conocer las características y capacidades de la población de estudiantes sordos y su heterogeneidad*. Por

ejemplo, para aprender y desarrollarse a través de su lengua con el apoyo y mediación del intérprete Pamela, 22 años, explica sus capacidades y sus debilidades,

Por un lado, el sistema de profesor e intérprete en sala es bueno, cuando el profesor explica yo si aprendo nuevos contenidos. Por otro lado, siento que no tengo mucha ayuda, por ejemplo, para escribir mejor, para aprender.

Juan, 20 años, explica algunas dificultades propias de su proceso de aprendizaje,

... algunas veces tengo dificultades con los libros, hay muchas palabras que no entiendo busco sinónimos para entender mejor, a veces se hace difícil, hago resúmenes, organizo mis ideas, leo y en conjunto con lo que se me ha interpretado hago la conexión, leo nuevamente y entiendo, si, es como imágenes que se van interpretando en mi mente que me permiten recordar, pero a veces son los dos apoyos la interpretación con clasificadores y la interpretación con español señalizado, los dos juntos me ayudan.

... yo entiendo al utilizar ambas, las uso como apoyo para estudiar, me ayudan a entender lo que leo, uso ambas, pienso que es mejor conocer ambas, con los clasificadores solos no se puede, en las pruebas no puedo contestar con clasificadores, mejor es el complemento de las dos, entiendo mejor, leo mejor, recuerdo y

todo me queda más claro, tal vez para otras personas no le ayuda, para mi si, lo uso como una estrategia, es mejor ayudan.

Claudio, 20 años, lo explica a través de sus afirmaciones y experiencias,

Yo no me siento enfermo por ser sordo, no, a veces los oyentes piensan que ser sordo es ser deficiente o discapacitado, pero no, yo he podido estudiar tranquilo, sí me comunico diferente, pero no tengo problemas para estudiar para aprender, yo no me siento discapacitado, me siento igual que los oyentes, iguales con los mismos derechos.

Otra estrategia es el *acceso activo a las TIC y redes sociales*, tanto para los procesos de aprendizaje, como para comunicarse en sus actividades educativas e interactuar con la comunidad sorda lo explica Claudio, 20 años,

Mis profesores dan su clase y algunos usan PowerPoint, para mí es mejor tomar fotos de las presentaciones, no tomar apuntes, la verdad no puedo, porque miro al intérprete, después las guardo en mi celular y luego las paso a mi cuaderno en mi casa y estudio, veo las palabras que no conozco y las busco como una tarea, si después de leer tengo dudas, puedo preguntar al profesor en la próxima clase, de todas maneras antes de las pruebas, hago todas las consultas, siempre pregunto antes, así me siento más tranquilo, con todo eso a mí me queda claro.

Por otro lado, Pedro, 22 años, explica la importancia de internet,

... yo estudio mejor en mi casa, es importante para mí tener mis materiales, el intérprete a veces va a mi casa y con mis materiales ordenados a veces le pregunto a mi familia lo que no entiendo y me explican, voy revisando las palabras y uniéndolas con los significados, a mi familia les pregunto algunas materias, me explican sobre todo algunas palabras que no entiendo, busco imágenes por internet, hasta que logro hacer las conexiones necesarias en cada tema, yo voy escribiendo lo que voy entendiendo, cuando tengo todo claro y ordenado, el intérprete se va. Yo sólo voy haciendo las conexiones entre imágenes y palabras, ya después presento mis trabajos a los profesores. Organizar mis contenidos solo la verdad se me hace difícil, pues algunas de las palabras se me hacen difíciles, para los sordos las palabras son complicadas, es difícil, esto, en resumen.

También lo muestra a través de fotografías Pamela, 22 años, que pone énfasis en la utilización de Google,

... Google es muy importante para mí y para todas las personas sordas, es muy importante nos ayuda mucho, hay mucha información, es muy importante, nos ayuda, es un gran avance, todo el desarrollo, en diferentes situaciones o contextos (Relato foto 2)

... por ejemplo está la palabra traición, palabra que yo desconocía el significado, necesitaba una explicación, así que busqué y encontré la explicación a través de Google. Me va explicando, yo puedo guardar lo que encuentro o dejarlo. Te da posibilidad de tener significados breves o amplios, por ejemplo, si tengo dudas, acerca de una palabra que tengo en mi cuaderno puedo buscarla y ver las amplias posibilidades que me da y así el significado puedo recordarlo y ayudarme después (Relato foto 4).

... Google también te ofrece la posibilidad de imágenes que a mí me ayudan mucho, se me hace mucho más fácil entender, por ejemplo, algunas palabras que no entiendo, busco las imágenes y me queda muy claro, para usarlas, esto me permite acercarme mucho más al significado, también me ayuda dándome diferentes opciones (Relato foto 6).

Consecuencias

Las posibilidades que el estudiante sordo logre construir una identidad sorda reconociendo que es diferente y no discapacitado tiende a una positiva autopercepción de sí mismo relacionándose con la comunidad sorda, la cual le permite desarrollar y tener un mejor manejo de su lengua natural, la lengua de señas. Además de conocer más acerca del manejo de su visualidad, todos los elementos intervinientes, desarrollándose en un contexto mayoritariamente oyente con estrategias que permiten relacionarse con la comunidad sorda y el desarrollo de aprendizajes visuales.

Las consecuencias de estas estrategias en conjunto dan respuesta a las condiciones causales, intervinientes y de contexto que puedan desarrollar los estudiantes sordos como *aprendices visuales efectivos*, lo cual revela sus habilidades naturales a través de las condiciones antes mencionadas. Esto puede ser observado en la declaración de Jorge, 22 años,

Por ejemplo aquí en la universidad, los profesores todos son oyentes, usan PowerPoint, yo tengo intérprete y a veces me surgen dudas de las diapositivas que se proyectan, le pregunto al intérprete y el profesor me explica, haciendo dibujos, el intérprete interpreta y me queda claro, esa imagen, ese dibujo yo lo guardo y comprendo asociándolo con mi materia, de esa manera estudio, para mí es fácil con las imágenes de las diapositivas del PowerPoint, tomo fotos con mi teléfono de las imágenes que me sirven para estudiar, de esa manera me queda claro.

También así lo reconoce Juan, 20 años,

... necesito tener todas las cosas: mi computador, mi cuaderno, todas estas cosas me permiten estudiar, leo los diferentes textos y busco en el computador, a través, de internet la información que hay, busco las palabras o sinónimos de las que no entiendo, las imágenes también me permiten asociar con los contenidos, entonces voy mirando cada texto en mi computador, los diferentes materiales que tengo, considerando que tengo aprendizajes previos interpretados,

los cuales asocio con las imágenes, reviso y así voy entendiendo (Relato foto 8).

Pamela, 22 años, lo explica a través de su testimonio,

en la clase, con mi intérprete, veo a la profesora que está entregando la materia, veo las imágenes que muestra, las palabras, mis compañeros preguntan, la profesora explica, yo tomo notas y las guardo, significados de palabras, sinónimos, de como yo puedo entender lo que se ha dicho, pienso y las guardo, son mis notas personales, de cómo yo he entendido, después cuando pasa el tiempo y llega el momento de prepararme para la prueba leo mis notas, voy a mi cuaderno y entiendo lo que la profesora explicó ese día, lo mismo que si estuviera video-grabado en mi mente, de esta manera me queda claro lo que tengo que estudiar (Relato foto 10).

Pedro, 22 años, en sus palabras concentra una idea del paradigma,

Me siento feliz, porque comprendo cómo lo hacen mis compañeros oyentes, ellos aprenden y entienden de manera auditiva, reciben la clase de manera auditiva yo lo hago visual, esta posibilidad de aprender me llena de felicidad, para mí con las manos es mucho más fácil, eso es todo.

La señal de identidad conlleva para mí primero, abrir los ojos de lo importante que soy, si es

verdad no puedo escuchar, pero puedo ver como sordo, segundo que tengo una fortaleza interior que me dice que yo puedo, yo lo siento así y tercero, los derechos humanos que yo puedo alcanzar, eso para mí eso es una identidad sólida.

iii. Elementos de apoyo a la construcción de aprendizaje basado en las experiencias de estudiantes Sordos

El análisis desarrollado durante la codificación axial dio la posibilidad de incrementar el nivel de comprensión del proceso de la experiencia educativa de los estudiantes sordos, debido a esto se pudieron identificar elementos basados y conectados al fenómeno o categoría central de construcción de identidad sorda. La siguiente figura permite la identificación de los elementos de apoyo presentes en este diagrama.

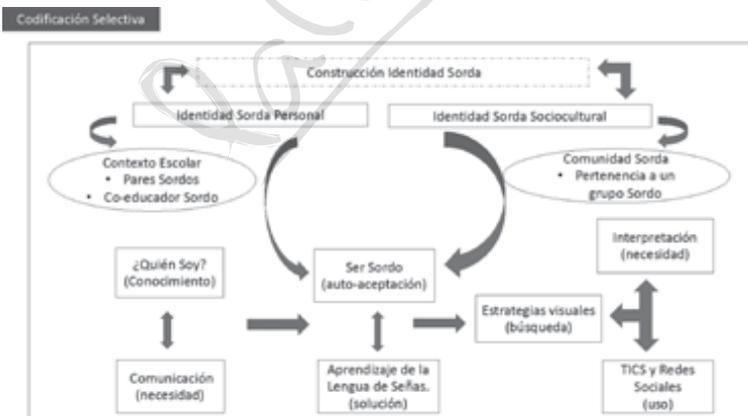


Figura 8. Elementos de apoyo a la construcción de aprendizaje basado en las experiencias de estudiantes sordos – Codificación selectiva.

La construcción de identidad sorda se divide en dos tipos de identidad, por un lado, está la identidad sorda personal que

es aquella que ocurre en el momento en que el estudiante se da cuenta de la diferencia que hay con sus padres o familia oyente, tendiendo la necesidad de visualizarse en un otro, esta posibilidad la encuentra en el contexto escolar junto a sus pares sordos que ya han avanzado en el desarrollo de esta identidad y medio fundamental es a través de la lengua de señas y la presencia y relación con los co-educadores sordos, quienes conforman un modelo de identidad sorda personal. Por otro lado, está la construcción de la identidad sorda sociocultural, este tipo de identidad está basado en la pertenencia a un grupo sordo con ideales y necesidades comunes, grupo en el cual puedan ser representadas. Esta identidad se desarrolla a través de la convivencia en y con la comunidad sorda.

El punto de partida, como se mencionaba anteriormente, es el momento en que el estudiante sordo se percata de la diferencia que él tiene con respecto a su familia ¿quién soy? (conocimiento) y se relaciona con la comunicación (necesidad) soy diferente ¿cómo comunico esta diferencia? ser sordo (autoaceptación). Este momento es un tiempo individual y personal, en este proceso que se ve acompañado y apoyado por el contexto escolar (pares sordos, en la actualidad está la posibilidad de un co-educador sordo y posteriormente con la participación en la comunidad sorda). Este momento de descubrimiento de ser sordo se asocia y acompaña con el aprendizaje de la Lengua de Señas Chilena (solución), el comienzo en este proceso de aprendizaje gestual permite la posibilidad de afianzar e identificar otras estrategias visuales que acompañan esta lengua y son de gran apoyo y utilidad para el estudiante sordo. Por un lado, un medio significativo visual para el aprendizaje es la interpretación (necesidad) en Lengua de Señas Chilena. Por otro lado, las TIC y redes sociales son otro medio visual significativo que viene a apoyar la vida personal, social y académica de los estudiantes sordos.

iv. Condiciones para la construcción de aprendizaje visual sordo

Los procesos de codificación anteriores han permitido tomar el texto fragmentado durante el análisis y reconstruirlo en torno a categorías y a la relación entre éstas. El desarrollo de estas codificaciones ha permitido la creación de una matriz condicional, que busca explicar a través de un esquema teórico, cuáles son las condiciones que ayudan o potencian la implementación de un proceso de construcción de aprendizaje visual sordo basado en las experiencias de los estudiantes sordos.

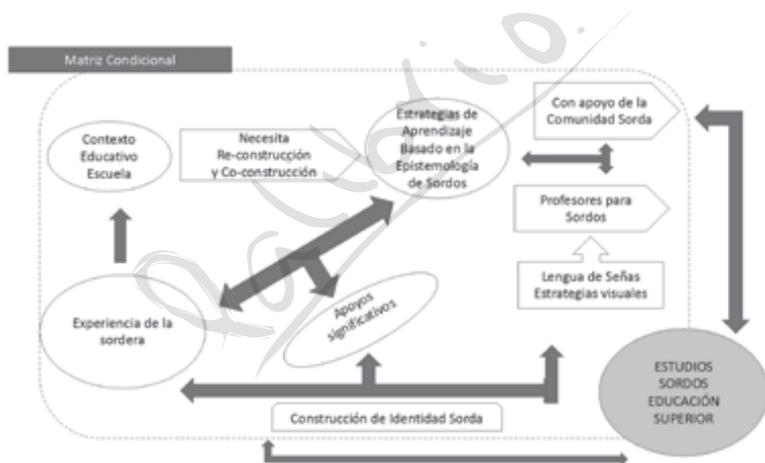


Figura 9. Matriz Condicional- Condiciones para la construcción de aprendizaje visual sordo.

La experiencia del ser sordo se explica a partir de la sordera/sordedad, es decir, reconociendo experiencias de vida. Cada contexto educativo-escuela, que recibe a estudiantes sordos, requiere de un proceso de reconstrucción y co-construcción de estrategias de aprendizaje para estudiantes sordos basado en el conocimiento sordo o Epistemologías de Sordos. Esta

re-construcción debe ser co-construida con la comunidad sorda existente en la comunidad educativa (interna) y con la comunidad sorda (externa). La comunidad educativa oyente puede participar de esta re-construcción y co-construcción, los profesores de sordos deben considerar ser profesores para sordos, es decir, perfeccionar sus niveles de LSCh y aplicar las estrategias visuales para el trabajo con estudiantes sordos, es decir, estar al servicio de implementar recursos visuales para las necesidades recogidas con la contribución que la comunidad Sorda realice.

La experiencia de ser sordo, valorando la sordera sordedad, en conjunto con las estrategias de aprendizaje recogidas de la re-construcción y co-construcción reciben apoyos significativos de las TIC y redes sociales y la interpretación en LSCh. La construcción de identidad sorda se fundamenta en las experiencias del ser sordo, la lengua de señas y las estrategias visuales. Este proceso de condiciones para la construcción de aprendizaje visual sordo debería ser apoyado por los Estudios Sordos (desarrollados en Instituciones de Educación Superior), con información recopilada en las instituciones con estudiantes sordos hacia los departamentos de investigación con líneas de investigación en educación de sordos y contribuir a las instituciones escolares de sordos como aporte al desarrollo y mejora de la educación de esta comunidad.

Discusión

Los participantes de este estudio forman parte de la historia nacional de la educación de sordos, son estudiantes educados en diferentes modelos y enfoques viviendo la transición de la educación especial a la educación regular en programas de integración escolar con y sin apoyo de intérpretes en LSCh. La

mayoría de ellos ha experimentado situaciones de discriminación, insensibilidad y falta de valoración a su diversidad lingüística y cultural. Este grupo de estudiantes son hijos de padres oyentes y, como en la mayoría de los casos, han aprendido la LSCh en las escuelas especiales (Padden y Humphries, 2005; Ladd, 2003). Las experiencias con la LSCh son positivas y significativas, siendo sus profesores quienes por primera vez los aproximaron a la misma, así como sus pares a la comunidad sorda. Para este estudio sólo una de las familias de los participantes aprendió LSCh durante el proceso educativo, en la mayoría de los casos la familia no maneja la LSCh constituyéndose en la primera de las barreras que deben afrontar al interior de sus propias familias (Hauser, et al., 2010). Por esta y otras razones, los estudiantes sordos buscan en la comunidad sorda la identidad cultural y características identitarias que fluyen sin dificultad, profundizan en el conocimiento de la lengua de señas y la visualidad como características de su identidad (Bahan, 2009; Lane, 2005; Bauman y Murray, 2014).

Para los estudiantes Sordos en esta investigación no fue fácil relatar los procesos en la construcción de sus aprendizajes, sus experiencias, su propio conocimiento, no están acostumbrados a tener voz y ser escuchados (Skliar, 1997; Ladd, 2003), a pesar de ello, es un ejercicio necesario para el desarrollo de las Epistemología de Sordos, las cuales deben ser valoradas en los diferentes contextos en los que se desarrollan.

Al indagar en las experiencias individuales, de acuerdo con lo detallado por los participantes, el desarrollo de la LSCh junto con la cultura sorda es fundamental en la construcción de la identidad sorda que constituye la base para la construcción de aprendizajes visuales; es decir el ser sordo y aceptarse como tal es valorar la sordera como un beneficio o ganancia que propicia la generación de prácticas epistémicas relevantes en el proceso educativo de la educación de sordos. La importancia que dan

a la construcción de la identidad sorda implica que la persona sorda tiene capacidades y condiciones para seguir adelante. La relación que los estudiantes sordos tienen con la comunidad facilita el proceso interno para el desarrollo de la identidad (Lane, 2005; Humphries, 2008; Leigh, 2009).

La comunidad educativa principalmente oyente -estudiantes, profesores y administrativos-, tiene el rol de proveer estrategias educativas o pedagógicas para el desarrollo de la identidad sorda personal y sociocultural consideradas, de acuerdo con este estudio, como la base para la construcción de aprendizajes significativos para su proceso personal y social. El desarrollo de la identidad sorda debe plantearse en y por la comunidad sorda. El proceso organizativo de la comunidad sorda en Chile está avanzando, situación que invita a involucrarnos en esta causa para apoyar los avances y el conocimiento sordo tradicional de las comunidades sordas con el fin de alcanzar nuevos desafíos que vayan en pro de las Epistemologías de Sordos.

Si bien las investigaciones relevan la importancia de la exposición temprana de la lengua de señas en bebés sordos (Pettito, et al., 2000; Mayberry y Lock, 2003), en la experiencia de los participantes de este estudio el aprendizaje de la LSCh comenzó en promedio a los 7 años, a pesar de esta situación los estudiantes reconocen la posibilidad que esta lengua les ha entregado, para ellos es la base fundamental de sus aprendizajes., De acuerdo con Cummins (1983) la existencia de dos aspectos; por un lado, las Habilidades Comunicativas Interpersonales Básicas, que permiten a la persona sorda usar la LSCh con fluidez. Por otro lado, los participantes reconocen la falta de desarrollo de la LSCh lo que ha contribuido al bajo desarrollo de la Competencia Lingüística Académica/Cognitiva (Cummins, 1983) que implica la habilidad para usar la lengua de señas como medio para pensar, esta situación explicaría que algunos estudiantes sordos pueden poseer un dominio

“aparentemente suficiente” para el desarrollo de su aprendizaje, pero su rendimiento académico es inferior al esperado, esta situación ha sido investigada en contextos estadounidenses por Easterbrook y Beal-Alvarez (2013) en estudios de literacidad con estudiantes sordos.

En cuanto a la identidad, los participantes del estudio explican que se construye en la vinculación con sordos y su interacción con la comunidad sorda (Padden y Humphries, 1998, 2005; Ladd, 2003; Leigh, 2009) como un proceso personal-interno (Veinberg, 2002; Bahan, 2009; Leigh, 2009; Young y Temple, 2014). Los estudiantes sordos consideran que una identidad débil o poco desarrollada dificulta aprender y entender, básicamente, porque se desconocen las características visuales que se desarrollan a partir de ser una persona sorda.

Los estudiantes de este estudio señalan que sus aprendizajes visuales se desarrollaron acorde a su adaptabilidad al contexto escolar, es decir que no fueron enseñadas al interior de sus familias oyentes como ocurre en las familias sordas (Koester, Papousek, y Smith-Gray, 2000; Singleton y Morgan, 2006; Lieberman, Hatrak y Mayberry, 2014). Los niños y niñas Sordos de familias Sordas comienzan a recibir una formación acerca de estrategias visuales a tempranamente en cada situación interactiva. Las personas sordas hijas de padres oyentes aprenden de manera autodidáctica y a partir de las propias experiencias asociadas a cubrir las necesidades que cada situación de aprendizaje que se los exige. Por lo tanto, es relevante conocer las estrategias visuales y buscar instancias formales para su enseñanza (Herrera Fernández, 2014) hasta ahora sólo hay un reconocimiento de los estudiantes sordos como aprendices visuales (Emmorey, 2003; Bahan, 2009; Bauman y Murray, 2014).

La comunidad de sordos ha construido un conocimiento visual propio y tradicional (Olivé, 2004) basado en sus

experiencias como estudiantes vinculados con la cultura e identidad sorda, la visualidad en la generación del conocimiento se basa principalmente en la LSCh, puesto que, a partir de ésta, las palabras o conceptos generan imágenes mentales que son asociadas a aprendizajes significativos previos. En cuanto a las imágenes visuales, los estudiantes señalan que el uso de ellas y su relación con conceptos a través de la memoria visual son relevantes en la construcción de aprendizajes y por tanto para la generación de prácticas epistémicas. Los estudiantes sordos grafican este proceso de las imágenes visuales asociadas a conceptos con las imágenes visuales de la interpretación entregadas por el intérprete, comparando ese proceso con una videograbación a la cual acceden presionando *un play mental* (Juan, 20 años).

Los participantes del estudio construyen conocimiento a través de sus experiencias relevando las que han beneficiado su enseñanza y aprendizaje. Por una parte, la interpretación en LSCh es importante para el acceso de la información, por ello, los participantes plantean la necesidad de una interpretación de calidad con mediadores competentes tanto en la LSCh como en la cultura sorda. En la LSCh es relevante el conocimiento lingüístico avanzado de la lengua (Adamo et al., 1999; Acuña et al., 2012; Otárola y Crespo, 2015) y la relación con la comunidad sorda. En este sentido, los participantes del estudio advierten que los intérpretes deben contar con una sólida ética profesional y habilidades sociolingüísticas que les permitan manejar diferencias socioculturales y generacionales de la lengua dependiendo de la zona del país. La LSCh debe seguir siendo estudiada, compartida desde y hacia las comunidades sordas, y relevada como una lengua legítima para el aprendizaje de conocimientos y tradiciones de la comunidad sorda. La necesidad de un trabajo sistemático y colaborativo a través de comunidades de aprendizaje digitales permitiría la masificación

de este trabajo tan importante involucrando a la comunidad sorda compuesta por familia, profesores e intérpretes en LSCh y otros profesionales.

Por otra parte, los estudiantes sordos consideran que otra forma de enseñanza y aprendizaje favorecedora es la incorporación de las herramientas de las TIC, como fuentes de apoyo por ejemplo la búsqueda de imágenes en Google es reconocida como fundamental para resolver sus dudas. Las redes sociales como WhatsApp para comunicarse con sus pares; Facebook como fuente de intercambio de información entre sordos de Chile y de todas partes del mundo. Los teléfonos estilo Smartphone con internet son medios para comunicar y buscar información, enviar imágenes, revisar clases de apoyo con PowerPoint. Estas tecnologías de la información y comunicación han sido reconocidas como facilitadores de aprendizajes (Folco, 2010; Zappalá, et al., 2011), en esta perspectiva las posibilidades que nos brindan las TIC traspasan el contexto de las salas de clases en la comunicación y los aprendizajes brindan así la posibilidad de desarrollar Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) para los estudiantes sordos. Estos artefactos culturales actuales rompen la brecha de la comunicación, el desarrollo en esta área con estudiantes sordos está en sus inicios aún, las oportunidades que brindan los relatos digitales en diferentes temas: LSCh, identidad, cultura sorda, procesos personales y elementos identitarios de su contexto (De Clerck, 2011; Nakamura, 2006), son manifestaciones sociales visuales aún poco utilizadas en los establecimientos escolares, lo que nos lleva a reflexionar que más que usar las TIC y visitar las redes sociales debemos propender a residir educativamente en ellas, pues son elementos significativos para la construcción de aprendizaje en los estudiantes sordos del siglo XXI (Díaz –Barriga, 2006).

El valor de la sordera (Bauman y Murray, 2014) en la actualidad es conocido y apreciado por un grupo de sordos

que han logrado construir una identidad sorda sustentada en el conocimiento de la LSCh y la cultura sorda, las cuales aún son desconocidas por la mayoría oyente. La lengua de señas es un ejemplo del conocimiento y valor sordo que les ha permitido aprender y desarrollar su pensamiento, sus opiniones, sus fundamentos permitiendo ejercer sus derechos y deberes como un ciudadano más (Cuevas, 2013).

Moll (2010) indica que la posibilidad que nos brindan las Epistemologías de Sordos al abordar el conocimiento sordo desde su sordedad, es decir, desde sus experiencias en la valoración de la sordera, constituyen la base para una nueva educación de sordos. Una propuesta educativa para los estudiantes sordos va dirigida hacia relevar una conceptualización social basada en el Paradigma de Derecho, el cual respeta al estudiante sordo y sus particularidades conformadas por la LSCh, su cultura e identidad sorda. Basada en los resultados de la investigación con las experiencias de los estudiantes sordos se propone una re-construcción, es decir, visibilizarlos, posteriormente generar apoyos a través de la co-construcción basada en un modelo intercultural bilingüe situado que desarrolle la identidad sorda, con la participación de cada comunidad sorda de las escuelas de sordos y en la educación regular con proyectos de integración, acompañada por la comunidad sorda externa y con el apoyo de la investigación a través de los Estudios Sordos.

Referencias

- Acuña, X., Adamo, D., Cabrera I. y Lissi, M. (2012). Estudio descriptivo del desarrollo de la competencia narrativa en Lengua de Señas Chilena. *Revista Onomázein*, 26, 193-219.
- Adamo, D., Cabrera, I., Lattapiat, P. y Acuña, X. (1999). Verbo de concordancia en la Lengua de Señas Chilena. *Revista Onomázein* (4), 335-344.

- Bahan, B. (2009). Upon the Formation of a Visual Variety of the Human Race. In H. L. Bauman (Ed.). *Open your eyes: Deaf studies talking*. (pp. 83-99). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bauman, H. L. (Ed.). (2008). *Open your eyes: Deaf Studies talking*. Minneapolis: University of Minnesota. Press.
- Bauman, H. L y Murray, J. (2014). *Deaf Gain: Raising the Stakes for Human Diversity*. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D.C.: Siglo XXI Editores.
- Cuevas, H. (2013). El gobierno de los sordos: el dispositivo educacional. *Revista de Ciencia Política*, 33(3), 693 – 713.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-62.
- De Clerck, G.A. (2011). The Deaf community in Cameroon: Emancipation processes. Workshop presented at the WFD Deaf Human Rights and Capacity Building Training Project in Western and Central Africa, Yaoundé, Cameroon.
- Domínguez, A. (2003) ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito? *Enseñanza*, 21, 201-218.
- Domínguez, A. y Alonso P. (2004). *La Educación de los alumnos Sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Easterbrooks, S. y Beal-Alvarez, Y. (2013). *Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing*. New York: Oxford University Press.
- Emmorey, K. (2003). Neural systems underlying sign language. In M. Marschark y P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 361–376). New York: Oxford University Press.
- Fernandes, J. y Myers, S. (2010). Inclusive deaf studies: Barriers and Pathways. *Journal of Deaf Studies and Education*, 15, 17-29.
- Figuroa, V. y Lissi, M. R. (2005). La lectura en personas sordas: Consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 105-119.

- Folco, P. (2010). Las tecnologías de información y comunicación como herramientas para la apropiación de la lectoescritura en sordos e hipoacúsicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(1), 8.
- French, M. (1999). *Starting with assessment. A development approach to deaf children's literacy*. Pre-college National Mission Program. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Hauser, P., O'hearn A., Mckee, M., Steider, A., y Thew, D. (2010). Deaf Epistemology: Deafhood and Deafness. *American Annals of the Deaf*, 154 (5), 486-492.
- Herrera, V. (2005). Habilidad Lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 121-135.
- Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J. M. y Ardila, A. (2007). Códigos de lectura en sordos, la dactilología y otras estrategias visuales y cinéticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 269-286.
- Herrera Fernández, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las Epistemologías de Sordos. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(1), 135-148.
- Holcomb, T. K. (2010). Deaf Epistemology: The Deaf Way of Knowing. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 471- 47.
- Humphries, T. (2008). Talking culture and culture talking. In Bauman H. L. (Ed.). *Open your eyes: Deaf studies talking*. (pp. 35–41). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Koester, L. S., Papousek, H., y Smith-Gray, S. (2000). Intuitive parenting, communication, and interaction with deaf infants. In Spencer, P., Erting, C. y Marschark M. (Eds.). *The deaf child in the family and at school* (pp. 55–71). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf Culture. In Search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lane, H. (2005). Ethnicity, ethics, and Deaf-World. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 291-310.
- Leigh, I. (2009). *A lens on Deaf Identities*. Oxford University Press: Perspectives on Deafness.
- Lieberman, A.M., Hatrak, M y Mayberry, R.I. (2014). Learning to Look for Language: Development of Joint Attention in Young

- Deaf Children, *Language Learning and Development*, 10(1), 19-35, DOI: 10.1080/15475441.2012.760381
- Mayberry, R. I. y Lock, E. (2003). Age constraint on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language* 87, 369-384. DOI: 10.1016/S0093-934X(03)00137-8
- Mayberry, R. I. (2007). When timing is everything: age of first language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, 28, 537-549. DOI: 10.1017/S0142716407070294.
- Moll, L. (2010). Mobilizing culture, language and educational practices: Fulfilling the promise of Mendez and Brown. *Educational Researcher*, 39(6), 451-460.
- Muñoz, K. y Sánchez, A. (2017). Hacia la comprensión del fenómeno de la Sordedad: Habitus como propuesta epistemológica. *Atenea (Concepción)*, (516), 247 - 258. DOI: 10.4067/S0718-04622017000200247.
- Nakamura, K. (2006). *Deaf in Japan: Signing and the politics of identity*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- O'Brien, D. (2013). Visual Research with Young d/Deaf people – An Investigation of the Transitional Experiences of d/Deaf Young People from Mainstream Schools using Auto-driven Photo-elicitation Interviews. *Graduate Journal of Social Science* May 2013, Vol. 10, Issue 2. ISSN: 1572-3763.
- Olivé, L. (2004). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica*. Auspicio del Consejo Latinoamericano de las Ciencias Sociales (CLACSO). La Paz (Bolivia): Muela del Diablo.
- Olivé, L. (2009). La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología. *Revista CTS*, 4(12), 117-120.
- Otárola, F. y Crespo, N. (2015). Estructura y rasgos discursivos característicos de narraciones espontáneas en lengua de señas chilena: su valor para una educación bilingüe. *Foro Educativo*, (24), 35 - 55.
- Padden, C. y Humphries, T. (1998). *Deaf in America: Voices from a Culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Padden, C. y Humphries, T. (2005). *Inside deaf culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Paul P.V. y Moores D. (2010). Perspectives on Deaf Epistemologies. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 417- 420.
- Paul P.V. y Moores D. (2012). *Deaf Epistemologies. Multiple Perspectives on the acquisition of Knowledge*. Gallaudet University Press. Washington, DC.
- Petitto, L.A., Zatorre, R., Gauna, K., Nikelski, E.J., Dostie, D. y Evans, A. (2000), Speech-like cerebral activity in profoundly deaf people while processing signed languages: Implications for the neural basis of human language. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 97(25), 13961-13966.
- Singleton, J. L., y Morgan, D. D. (2006). Natural signed language acquisition within the social context of the classroom. In Schick, B., Marschark, M. and Spencer P. E. (Eds.). *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 344 –375). New York: Oxford University Press.
- Skliar, C. (1997). Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la Educación de los Sordos. Disponible en <http://www.cultura-sorda.eu>
- Veinberg, S. (2002). La perspectiva socioantropológica de la Sordera. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://www.cultura-sorda.eu>
- Wang, Y. (2010). Without boundaries: An inquiry of deaf epistemologies through a metaparadigm. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 428-434.
- Young, A. y Temple, B. (2014). *Approaches to social research. The case of deaf studies*. Oxford University Press.
- Zappalá, D., Köppel, A. y Suchodolski M. (2011). *Inclusión de TIC en escuelas para alumnos sordos*. Primera Ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Sensibilidad de la competencia comunicativa intercultural en diversidad Sorda

Gina Morales Acosta

Introducción

Las diferentes formas en que los Sordos² acceden, o no, de forma temprana al proceso de adquisición y desarrollo de la lengua de señas chilena determina en gran medida el éxito escolar. A la vez que, el establecimiento del uso de métodos comunicativos en la educación del Sordo, en los que se alterna el uso de la lengua, ya sea oral o bimodal – uso simultáneo de la lengua oral y apuntadores de lengua de señas –, con el uso de la lengua de señas en el aula, determina otro aspecto del éxito escolar. Este segundo aspecto supone que en este transitar de los métodos comunicativos a los estudiantes Sordos que no leían los labios muchas veces les hablan y les daban instrucciones simples o complejas a nivel que los dejaban al margen de la tarea a realizar y por tanto del aprendizaje esperado. En este marco, el reconocimiento de la importancia del uso de la lengua en público y privado para los derechos lingüísticos es un eje importante para la educación, y en este caso la educación del Sordo (UNESCO,1998), así como para el respeto de su

² La escritura de Sordo [con S mayúscula], devela la enunciación y posicionamiento comunicativo en la reivindicación de la lengua de señas y respeto a la cultura Sorda (Woodward, 1972) que guiarán el presente escrito.

diversidad cultural (UNESCO, 2001) y el ejercicio del derecho a ser Minoría (2010).

Se legitima que dentro de la comunidad Sorda se vive la diversidad inherente a la condición humana, por lo cual se considera hacer la acotación de la diversidad que existe en el sujeto Sordo dentro de la escuela especial y en la educación en general. Por un lado, se da una diversidad auditiva (Morales, et al,2017) que según el grado de audición tendría acceso a aditamentos o ayudas técnicas (audífonos) que no excluyen del aprendizaje de la lengua de señas. Por otro lado, se tienen una diversidad Sorda (Morales,2015), que sería usuaria de la lengua de señas y del uso de los métodos comunicativos aprendidos o entrenados en terapias como son la lengua oral y el bimodal (lengua de señas y lengua oral de forma simultánea).

En el marco de la diversidad auditiva-sorda la sensibilidad intercultural cobra relevancia en las prácticas de directivos, docentes y codocentes en la escuela especial para estudiantes Sordos al generar lazos de entendimiento intercultural que puedan apoyar el proceso de aprendizaje y por ende favorecer el éxito escolar. Prácticas que pueden estar armonizadas o no en las dimensiones del quehacer de los docentes a nivel personal, interpersonal, social, didáctica, valórica e institucional. Por lo cual, cabe preguntarse ¿cómo el docente y codocente, que pertenecen a la cultura oyente o la cultura Sorda, presentan o no componentes de sensibilidad intercultural en sus prácticas?

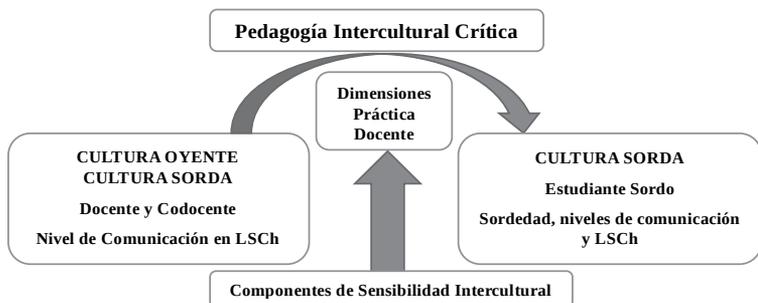


Figura 1: Interrelaciones entre la práctica docente y la sensibilidad intercultural

En la figura 1 se explica cómo un docente – codocente que pertenece a una cultura oyente o Sorda con un nivel comunicativo en lengua de señas chilena desde sus prácticas docentes puede establecer sensibilidad intercultural con los estudiantes.

La relevancia de este estudio está dada en la instancia de desarrollo en una línea de investigación poco abordada al articular la sensibilidad intercultural con la práctica docente en estudiantes Sordos; la cual podría ser retomada por directivas y docentes como puente activo y perfectible en los componentes de autoestima, supervisión - autoconcepto, apertura mental, empatía, el no juzgamiento (no censura) y participación en la implicación de la interacción (Chen, 1997), teniendo en cuenta que estos componentes de la sensibilidad intercultural no son automáticos, sino que son aprendidos y modificables en las prácticas cotidianas del aula por parte del docente. De esta forma, la sensibilidad intercultural se puede lograr a través de una combinación de procedimientos cognitivos, afectivos y conductuales, debido a que la eficacia de la comunicación intercultural requiere interactuantes para demostrar de forma suficiente la capacidad de la conciencia intercultural, la sensibilidad y la competencia (Parker, et al, 1986). Para nutrir elementos esenciales como son: empatía, criterios de

cooperación, expresión, disposición a ampliar, reconocer la lengua y la cultura que se representan en la Figura 2, así:



Figura 2: Competencia Comunicativa Intercultural. Fuente: Aguaded, E.M. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad: Retos del S. XXI, Universidad de Granada, p.3.

Se aborda el concepto sensibilidad intercultural como la capacidad para "desarrollar una emoción positiva hacia la comprensión y apreciación de las diferencias culturales que promueven un comportamiento adecuado y eficaz en la comunicación intercultural" (Chen, 1997). Desde la función del respeto de las interacciones y la búsqueda de alternativas que incluyan una construcción de manera conjunta en el desarrollo de una interacción como son: *self-esteem*, *self-monitoring*, *open-mindedness*, *empathy*, *interaction involvement and non-judgment* y que en su traducción corresponden a autoestima, autocontrol, abierto a nuevas perspectivas/ apertura mental, empatía, participación de la interacción y no emitir un juicio de valor (Chen, 1997, p.5).

Entender una exitosa comunicación intercultural sugiere que los participantes tengan la habilidad de la conciencia intercultural a través del aprendizaje de similitudes y diferencias culturales, mientras que el proceso de tomar conciencia de las similitudes y diferencias es fortalecido y pulido a través de las

habilidades propias de la sensibilidad intercultural que posibilita respuestas positivas y controla las negativas a nivel afectivo. La conciencia intercultural entendida como el aspecto cognitivo de la comunicación intercultural y de la habilidad intercultural como el aspecto comportamental de la comunicación intercultural junto con la habilidad intercultural que se ocupa de la efectividad y del apropiado comportamiento establecen la base de la competencia de la comunicación intercultural.

Método

El siguiente trabajo se desarrolló en el marco de la investigación cualitativa, orientada bajo la referencia epistemológica del paradigma interpretativo y como método la etnografía escolar. Se seleccionó un caso para el escenario de investigación a una escuela especial para Sordos. Se tuvo como orientación para la investigación cualitativa a Zemelman (2010), en cuanto a la importancia vital que el sujeto investigado se posicione comunicativamente como sujeto histórico de sus saberes y de forma crítica reflexiona las razones de una realidad social. Así, establece un desarrollo de pensamiento en relación con un sujeto concreto en disenso y consenso, es decir la diada de un sujeto oyente o Sordo en interacción con un Otro(a) en las prácticas docentes del aula de una escuela especial. De manera que, se tuvo en cuenta el contexto y se buscó novedad investigativa que profundizara en el conocimiento y comprensión del porqué de una realidad, en este caso para generar conocimiento en diversidad Sorda con aportes sobre cómo se percibe la LSCh para la educación del estudiante Sordo.

La selección de la escuela especial para Sordos de la región Metropolitana de Chile, como unidad de investigación para el presente trabajo entre las cuatro que existen en esta

región, se hizo principalmente porque en los últimos ocho años ha realizado acciones de transición de los métodos comunicativos utilizados en la educación de los Sordos al uso de la LSCh. La seleccionada es una escuela que en la práctica docente usa diferentes niveles la LSCh dentro del aula en relación con los estudiantes Sordos, hasta el último año de la básica para Chile. La escuela especial es una institución de la Municipalidad Santiago Centro, pública con carácter de colegio municipal que acoge a niños, niñas y jóvenes en los niveles: Maternal, Pre-Básico y Básico en la modalidad de enseñanza diurna con dos jornadas, una de sólo en la mañana y otra de jornada escolar completa diurna. La escuela cuenta con 26 profesores y profesoras; 26 cursos distribuidos en nueve de prebásica y 17 de básica; una matrícula aproximada de 134 alumnos en edades que fluctúan entre los cuatro y diecisiete años, provenientes de todas las comunas de la Provincia de Santiago.

A la unidad de investigación de la escuela especial se le aplicaron criterios para seleccionar a la población muestra, para lo cual se estableció que debían ser docentes y codocentes que manejaran de forma única o alterna la LSCh (bilingües); conocieran los métodos comunicativos utilizados en la educación de los Sordos como son oralización o bimodal; reconocieran la escritura como segunda lengua en Sordos o bilingüismo (L2); que las exigencias comunicativas en lengua de señas de los cursos en los que estuvieran fueran mayores; que tuviera mayor tiempo de servicio con Sordos en la escuela especial; que el nivel de experiencia en educación con Sordos en general fuera mayor; que el nivel de receptividad hacia la cultura Sorda fuera alto; y que, por supuesto, estuvieran de acuerdo con participar en la investigación. Además, se reconoció que en Chile los estudiantes Sordos asisten a la escuela de básica primaria hasta octavo grado y de ahí egresan a un Programa

de Integración Escolar (PIE)³. Ante esto se seleccionó como muestra un docente y una codocente Sorda proficientes en LSCh con segmento de clase para el grupo de octavo grado, grupo de ocho estudiantes jóvenes en dominio de diferentes niveles de la lengua de señas y los métodos de comunicación. Igualmente, se seleccionó a la directiva de la escuela especial, que es quien ha estado al frente de la transición al uso de la LSCh. Todos estos criterios contribuyeron a establecer una muestra idónea para abordar las percepciones sobre la lengua de señas en el contexto escolar del caso. Reconociendo que, en el salón de octavo año de enseñanza básica de la escuela especial, el docente, la codocente Sorda y estudiantes Sordos reconocen la diversidad propia del aula con el uso o no de implante coclear y audífono, métodos comunicativos de la educación de los Sordos y el uso de la LSCh.

Para la recolección de datos sobre las percepciones se utilizó la técnica de entrevista en profundidad que se aplicó a la directora, el docente y la codocente Sorda de la institución. Las entrevistas se hicieron de forma individual con registro de grabación audiovisual y notas de contexto de la investigadora, así como intérprete en LSCh para acompañar la entrevista a la codocente Sorda. Como pautas para las entrevistas a profundidad se tuvo el derrotero descrito en la Tabla 2: Pautas de entrevista a profundidad según categorías de la investigación.

³ Al momento de la investigación, en 2016, se reconocía que Chile sólo contaba con dos colegios que posibilitaban a los estudiantes Sordos continuar los estudios de secundaria en una escuela especial de Sordos, es decir cursar los niveles de prebásica, básica y secundaria sólo para Sordos.

Tabla 2: Pautas de entrevista a profundidad según las categorías de investigación

Pregunta investigativa	Objetivo	Categorías
¿Cuál es la percepción sobre la LSCh para la educación del estudiante Sordo presente en el personal directivo, docente y codocente como sujeto histórico situado comunicativamente en la escuela especial?	Caracterizar la percepción sobre la LSCh para la educación del estudiante Sordo presente en el personal directivo, docente y codocente como sujeto histórico situado comunicativamente en la escuela especial.	Sujeto Histórico Situado
		¿Cómo es su historia para ser docente de Sordos? ¿Cuántos años lleva como docente en la escuela? ¿Cómo ha sido la experiencia de enseñar en el colegio? ¿Cómo es su relación con la comunidad Sorda en el colegio y la asociación?
		Sordedad
		¿Asiste a la asociación o comparte en otros espacios con Sordos adultos fuera de la escuela? ¿Cómo integrar este conocimiento con los estudiantes con diversidad Sorda en el aula?
		Métodos comunicativos
		¿De qué forma o formas se comunica con sus estudiantes Sordos en el aula de clase?

Los datos de las entrevistas a profundidad fueron transcritas al español escrito en el caso de los registros en audio. Para los datos visuales en LSCh se hizo transcripción en glosa de la entrevista a la codocente Sorda con apoyo de un intérprete en LSCh para esta actividad. Obteniendo como base un corpus escrito para el posterior análisis de contenido.

Conjuntamente, se realizó observación participativa a la interacción de aula entre el docente y la codocente Sorda en el segmento de asignatura que los dos profesores compartían. Se hizo registro de siete sesiones para el análisis de datos visuales y de contenido. En la recopilación de datos visuales se consideraron

elementos para realizar el registro fílmico como son el uso de cámara estática o de punto fijo y apoyo del trípode para tomas de seguimiento-paneo del docente y la codocente en el aula. Además, se hizo grabaciones de prueba que permitieron la identificación de las mejores formas posibles de registro de los datos visuales. Para la transcripción de datos visuales de las observaciones participativas se seleccionaron segmentos significativos según las orientaciones determinadas para esta selección que se presentan en la Tabla 2. Orientaciones para la selección de datos visuales, teniendo como base un corpus para el posterior análisis.

Tabla 2. Orientaciones para la selección de datos visuales

Prácticas docentes	Orientaciones
Método Comunicativo para Sordos	<p>¿Formas de comunicación utilizadas por el docente o la codocente en el aula de estudiantes en diversidad Sorda? (Bimodal, Lengua de señas, Oral)</p> <p>Nivel o posición que le asigna el docente a la codocente cómo modelo lingüístico.</p> <p>¿Cómo se posiciona la codocente ante su labor en el aula en el rol asignado por el docente?</p> <p>¿Cómo soluciona la codocente situaciones que se presentan en el aula de clase? ¿Con quién las media?</p>
Sujeto histórico Situado (Situaciones lingüístico-comunicativas)	<p>Grado en que se le asignan tareas de auxiliar en la clase a la codocente ¿Cómo organiza las actividades siguiendo las instrucciones del docente?</p> <p>Nivel de compromiso lingüístico por parte del docente y la codocente para fomentar en forma simétrica la participación social del estudiante con diversidad Sorda.</p> <p>El nivel en que el docente y la codocente, conocen el proceso individual de cada uno de sus estudiantes y desde allí tengan actitudes que promuevan la participación constante en todos y todas, siendo capaces de captar las señales de pasividad comunicativa en estudiantes para llevarlos a que estos tomen la iniciativa.</p>

El análisis fue de contenido con fundamentación en la teoría y siguiendo lo propuesto por Berelson (1952). Para lo cual, con el

tema ya definido de percepciones sobre la LSCh en la educación del Sordo con las categorías de sujeto histórico situado, métodos de comunicación y sordedad se pasó a realizar el proceso de análisis, como tal, con la *preparación de datos* a partir de las transcripciones escritas y en glosa para la construcción de la *unidad de análisis* y la correspondiente organización con la *selección de codificación y selección de citas*. Con lo anterior fue posible la *creación de relaciones* entre categorías y elementos de categorías para dar sentido a las percepciones de la directiva, el docente y la codocente sobre la mirada que tienen de la LSCh para la educación del Sordo. Una vez establecidas las relaciones se pudo llegar a la descripción de resultados según categorías de análisis. Durante todo el proceso se hizo búsqueda y selección de datos significativos en los corpus que componían la unidad de análisis, se documentó con la opción de notas de la investigadora y se generó el informe.

Resultados

Los resultados describen los componentes de la Sensibilidad Intercultural en seis elementos a tener en cuenta: autoestima, supervisión – autoconcepto, apertura mental, empatía, participación e implicación en la interacción y el no juzgamiento o no censura.

Autoestima

Se destaca a personas que son más capaces de enfrentarse al sentimiento de alienación, frustración y estrés causado por la situación ambigua en el proceso de comunicación intercultural, para desarrollar una motivación y emoción positiva, una expresión que lo evidencia es “todos los días uno está aprendiendo y está enseñando” [P 2: Entrevista D03 (41)].

Las personas entrevistadas, reconocen qué tan bien uno puede desarrollar el propio potencial en el entorno social y contribuir dada la experiencia a la educación en estudiantes Sordos y forma de reconocer la lengua de señas en L1 (lengua materna) y L2, vista está en diversidad Sorda, como la lectura y escritura lo que se muestra en intervenciones como: “siempre pensé desde la otra sabiendo que podía ser lenguaje y Sordos, sin saber que era Sordos, el primer año era comunicación y lenguaje me encantaba lenguaje porque ahí tenía lingüística y me encantaba que era mi tema [P3: Entrevista D01 (69)] y agrega que en la “vereda que alguien se tenía que venir de allá, decía no es justo que estos niños tengan derecho a una buena educación y en su lengua” [P2: Entrevista D03 (139)] y complementan con el hecho que se “tiene clarísima la visión con la L1 y la L2 y no es la combinación de L2 y la L2 en lengua escrita u oral porque hay niños que siguen trabajando lengua oral” [P3: Entrevista D01 (197)].

En relación a este mismo componente de autoestima, se reconoce que son propensas a pensar bien de los demás y esperar ser aceptado por los demás. Los entrevistados refieren que para complementar su trabajo y establecer relaciones con los docentes y codocentes Sordos, la autoestima se convierte en una variable importante en la que mejora la emoción positiva hacia reconocer correctamente y respetar las diferencias de situación en las interacciones interculturales.

La selección de datos visuales en relación a la autoestima de la Sensibilidad Intercultural, los docentes demuestran el rol o nivel lingüístico que le asignan al codocente como modelo lingüístico; se observan diversos grados en que se le asignan tareas de auxiliar en la clase, como para el vocabulario pedagógico, cuidador o reemplazo en ausencia del docente.

Las actividades dentro del aula las organiza en la planeación el docente y delega instrucciones para apoyar dentro del aula al

codocente, en actividades de auxiliar. Si el codocente se encuentra sólo, es decir haciendo reemplazo de la docente dentro del aula y se presentase alguna anomalía conductual, pide ayuda a un docente Sordo, como modelo lingüístico y autoridad cultural en el aula, para delimitar qué tipo de acciones correctivas debería tomar un codocente novato ante eventos con estudiantes Sordos mediado en la lengua de señas chilena. Al respecto, internamente en el aula los estudiantes al encontrarse solos con el codocente manifiestan que “no le hacen caso, porque es Sorda [codocente], profesor Oyente, sí” [P4: Entrevista – D02 (48)].

Por otra parte, hablar de autoestima para las prácticas docentes y codocentes, devela que se requieren desarrollo de competencias lingüísticas y tiempos para planeación, como de vocabulario pedagógico y refuerzo de actividades en casa mediadas con la lengua de señas.

Supervisión – Autoconcepto

Las personas son particularmente sensibles a la idoneidad de sus comportamientos sociales y de la auto-representación en la interacción social. Un ejemplo es el de un estudiante que refiere “no le ponía atención al profesor hablaba mucho y después perdí tiempo de aprendizaje, perdí trabajo y después yo ahora yo quiero aprender nuevas palabras” [P4: Entrevista – D02 (161)].

Refieren que son capaces de percibir desde su experiencia vital estrategias utilizadas por docentes y los niveles de compromiso del hogar, con las consiguientes apelaciones emocionales, “por ejemplo yo tengo experiencia y digo sí los profesores me motivaban a escribir y después mi mamá no me enseñó, porque mi mamá no sabe leer, sabe leer poco, entonces cómo me iba a motivar [P4: Entrevista – D02 (87)].

Se asumen más sensibles a las expresiones de sus homólogos/ semejantes y saber cómo utilizar las señales situacionales

mediados por la lengua para guiar su auto-presencia al mencionar que “un profesor nuevo sabe de curriculum, metodología sabe todo eso, pero no sabe lengua de señas, viene y no sabe no puede, como se va a comunicar, significa aprender todo de nuevo, metodología, curriculum, pero ¿sabe señas? ¿Y también sabe de la cultura Sorda? [P4: Entrevista – D02 (122)], además menciona que “con una persona Sorda u oyente que sabe señas ah entonces entiendo todo y hago la conexión bien y la comunicación es mejor” [P4: Entrevista – D02 (74)].

El codocente en relación con manifestar su propia supervisión – autoconcepto de la experiencia, equipa con una capacidad de sensibilidad para detectar las señales de coacción, halagos cumplidos, de situaciones y desarrollar un conjunto de comportamientos adecuados para adaptarse a la situación comunicativa, aportando al desarrollo de la lengua e influenciar como referente, así “ahora los Sordos tenemos un acuerdo, estamos haciendo nuevas señas en Facebook” [P 4: Entrevista – D02 (131)] o “nos juntamos de todas las regiones de todo Chile y un seminario con el tema de los codocentes para la escuelas de Sordos y ahí llegamos al acuerdo de crear un Facebook por ejemplo la seña de d-i-d-á-c-t-i-c-a (preguntamos diferentes señas) hicimos varios acuerdos de las señas” [P4: Entrevista – D02 (131)].

Los entrevistados en la dimensión supervisión – autoconcepto reconocen sus formas vivenciales, y por tanto los aportes para el desarrollo lingüístico de la comunidad Sorda.

En la selección de datos visuales en relación a la supervisión – autoconcepto los docentes manejan ideas preconcebidas para el uso del espacio visual que en algunas ocasiones no son aprovechadas de manera significativa.

Para la toma de datos visuales en la filmación, se da una ubicación de forma espacial para dar la clase en primer plano y en forma de herradura, obstante se reciben de forma simultánea

sugerencias de colegas, estudiantes Sordos o investigador para la organización del espacio en pro de realizar un adecuado grado de contacto visual y uso del espacio visual del docente/codocente con el estudiante Sordo ante una solicitud comunicativa. Dicho elemento es importante señalar, pues precisa la importancia de una cultura escolar que se forma en este tipo de contextos, en donde el aprendizaje visual no radica en la formación directa de los docentes sino en el bagaje constituido en interacción y que identifica un imaginario de área laboral y al integrarse refleja una clara separación de sus conocimientos profesionales rígidos y modifica su estructura mental para consolidar su práctica docente en relación a las necesidades reales de sus estudiantes, y aprender de su par, resulta la clase en general beneficiada. Teniendo así un papel preponderante los espacios de autoreflexión y reflexión grupal docente.

Apertura mental

En este tercer componente los entrevistados refieren situaciones ya no como una forma de voluntad para negociar condiciones en la escuela sino como una manera de respetar la cultura Sorda que permita a los profesores oyentes hacerse entender y aceptar las explicaciones de sus interlocutores en la interacción intercultural y lo exponen al decir “los profesores oyentes tienen que aceptar la cultura Sorda, abrir un poco la mente, que es parte de la cultura de los Sordos las luces, que se toquen (llamando la atención en señas en el cuerpo), los Sordos llaman la atención pisando fuerte el suelo y dicen ‘no’, los oyentes dicen pisar así es feo es una falta de respeto y ‘no’, es falta de abrir la mente a la cultura Sorda” [P4: Entrevista – D02 (100)].

Arraigado en la apertura mental está la voluntad de reconocer, aceptar y apreciar diferentes puntos de vista e ideas,

es decir, el entrevistado indicó que la sensibilidad motiva a los docentes, guía entender y reconocer las necesidades de los otros y los hace adaptables a las diferencias en las situaciones culturalmente diversas y lo enuncia como “estos dos años hemos estado como haciendo ese proceso de sensibilizar que los profesores entiendan que es bilingüismo, que no es estar en la sala hablando y haciendo unas pocas señas para que el niño entienda” [P2: Entrevista D03 (41)].

Describen, en la entrevista profesores (oyentes) que los codocentes están en proceso de posicionarse comunicativa y laboralmente de forma simétrica para la toma de decisiones y desempeño en la institución, y se refieren al tema “los codocentes que están acá no lograban el nivel aún de oye somos colegas” [P2: Entrevista D03 (56)].

Los entrevistados, comprenden que una idea se puede representar de múltiples formas, en formato visual para las personas Sordas al afirmar que “es básico, trabajamos con personas que son visuales, desde ahí es que tenemos que trabajar las estrategias” [P2: Entrevista D03 (108)].

Tener consideración por los demás, ser receptivo a las necesidades y diferencias de los demás y ser capaz de transferir dichas emociones a las acciones, eso significa ser sensible, un entrevistado explica al respecto que “para mi claramente esto es algo de derecho la lengua de señas, si un niño es Sordo debe ser educado en dar a conocer el mundo” [P2: Entrevista D03 (126)].

En la entrevista, la apertura mental en la práctica docente con estudiantes Sordos evidencia que deben considerarse formas de reconocer a un otro diverso.

Para la selección de datos visuales en relación a la apertura mental, los docentes deben tener algún grado que les permita manejar relaciones cordiales y cooperativas con sus colegas de área para solicitar ayuda de material o vocabulario previas o durante la intervención de clase a sus colegas, al compartir la

sala o en el cambio de espacio para asignaturas en particular de forma rotativa, recibiendo ante la solicitud, respuesta asertiva desde unos buenos términos de los compañeros.

Se destaca que la apertura mental debe estar permeada en la práctica docente y enfocada al aprendizaje observándose en lo más básico de las relaciones humanas que debería en el aula trascender la base personal hacia lo pedagógico. Es decir, armonizar en la transición comunicativa de la escuela para el uso de la lengua de señas en eventos cotidianos y académicos. Por tanto, el bilingüismo recobra en este sentido una perspectiva diferente a la ya estudiada para la adquisición de la lengua materna, ya que se involucra en el acercamiento a otra cultura que está inserta en las aulas de clase y para la cual en ocasiones el contexto familiar no está en una posición de apertura y demanda al estudiante Sordo una búsqueda de formas de comunicación mediando los procesos de aprendizajes escolarizados. Una clasificación de los modelos educativos de acuerdo a su intencionalidad es propuesta por Dietz y Mateos en México, quienes refieren que educar para asimilar se realiza mediante un proceso unidireccional de adaptación cultural al alumnado hacia los cánones hegemónicos en la que se reafirma la idea de «ignorar al diferente» (Dietz y Mateos Cortes, 2011).

Situación que, en el caso de la cultura Sorda expuesta a la asimilación en la comunicación por un predominio en el aula del uso de la lengua oral, aleja la posibilidad de pensarse una pedagogía visual.

Situarse en la concepción de diversidad Sorda es educar para la diferencia lo que limita que se prolongue la idea de homogeneizar utilizando la lengua oral y la cultura del país de origen. Aquí se persigue el hecho de ampliar un horizonte conceptual como lo menciona Cazas, et al (2015), que permita materializar una política educativa y planes de estudio que conciban el modelo de manera holística, que ponderen el

tratamiento metodológico de una pedagogía intercultural viable en su aplicación por las características propias de dicha escuela; lo que implica una reestructuración de los contenidos escolares para abordarlos de forma transversal y como oportunidad a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y buscando continuidad del proceso conductor, como el uso de un vocabulario pedagógico en lengua de señas.

En una pedagogía visual intercultural es importante considerar un grado mayor de profundidad a los acercamientos a estas realidades culturales para interactuar y se hace presente el aprendizaje complejo como reto y cambio educativo, ya que está presente en la práctica docente y la pedagogía visual para la diversidad Sorda que permita la formulación, negociación y resolución de conflictos. Pensado así, una pedagogía intercultural brinda espacios comunicativos de simetría para todos en la relación de aprendizaje-enseñanza.

Empatía

Al considerarse como una situación intuitiva para desarrollar los mismos pensamientos y emociones en la interacción, los docentes en sus prácticas se refieren a esta realidad en función de “empatizar un poco baja la guardia y empezas entender” [P2: Entrevista D03 (185)].

Las situaciones comunicativas dentro de la institución para la práctica docente llevan al personal a considerar preguntas para formas visuales y culturales en respuesta a los participantes para compartir y tener en cuenta los significados en el abordaje de aula. En este sentido se refiere que “otros profesores nuevos como por ejemplo [nombre de docente] y otros, ellos vienen a uno y le preguntan ¿Cómo son los Sordos? Hacen muchas preguntas y eso significa compartir (negociar significados)” [P4: Entrevista – D02 (104)].

Para una comunicación activa y entendimiento en situaciones de comunicación intercultural, los entrevistados se preocupan más por los sentimientos y reacciones de los otros para lo cual refiere uno de ellos que “se podría incluir el lenguaje corporal gestual, hay por ejemplo niños que no alcanzan a estructurar lenguas, en este caso lengua de señas y si te sirve la comunicación gestual no verbal” [P2: Entrevista D03 (76)] y otro que “uno trabaja la confianza y el respeto como factores base para las interacciones, porque sin confianza y una cuota de respeto no hay una interacción [P2: Entrevista D03 (77)].

Los codocentes evidenciando símbolos de comunicación que sean simétricos en reciprocidad de las muestras de afecto que les permitan compartir las experiencias de otros plantean que “cuando les toman el rostro (gesto de ejercer fuerza con la mano al rostro para voltear a mirar) a los niños no les gusta, el oyente viene gritando diciendo «oye»-«oye» y ahí te toma el rostro, pero el Sordo hay que tocarlo hasta que mire, [P2: Entrevista D03 (108)], y agrega que “falta más enseñarles, eso de mirar es de la cultura Sorda, el encuentro visual [P 2: Entrevista D03 (108)].

En este sentido se puede afirmar que cuanto más empático es alguien más sensible interculturalmente será y esto se reflejará en las prácticas docentes. Lo anterior, para la selección de datos visuales en relación a la empatía de la SI se refleja en la práctica docente en el aula en particular mostrando que manejan un alto nivel empático para resolver demandas comunicativas de o para el estudiante Sordo que pueden ser dentro del aula de clase para abordar temas académicos o de contextos diversos como familia, recreación, club, entre otros.

Esta empatía orienta hacia el manejo de situaciones no académicas que en su mayoría originan salirse del cronograma de la enseñanza y de la motivación o actividad inicial de la clase, al mismo tiempo estas situaciones evidencian el bajo

acceso comunicativo en el fin de semana, de baja tolerancia a la frustración o el audismo familiar que hace que los estudiantes en el aula tengan reacciones de labilidad emocional que se desencadenan de sentimientos o eventos no resueltos del fin de semana.

Participación e implicación en la interacción

Refleja formas para involucrarse con la lengua de señas para la respuesta, atención y percepción que permitiría entender los mensajes y tomar turnos apropiados en la interacción comunicativa, ante lo cual se refiere que “para enseñarle a los niños mejor lengua de señas, yo nada de oralismo, solo lengua de señas [P4: Entrevista D02 (67)].

En el posicionamiento de una lengua que insta a que los codocentes en entrenamiento a la comunidad Sorda y en Sensibilidad intercultural propicia las conversaciones de manera que los estudiantes “cada vez que conversen con una persona oyente usen sola y exclusivamente lengua de señas” [P4: Entrevista - D03- (2:81)] y se agrega que “cuando les toman el rostro [acción de otro que ejerce presión para voltear la cara del niño para que mire o haga contacto visual] a los niños no les gusta, el oyente viene gritando diciendo “oye” “oye” y ahí te toma el rostro, pero el Sordo hay que tocarlo (tronco superior) hasta que mire [no el rostro]” [P4: Entrevista - D02 (108)]. Los codocentes manifiestan que para involucrarse en la interacción se debe considerar la importancia de los componentes visuales de la lengua de señas para la comunicación, en este sentido explica que “no tenía idea, me hicieron la seña, pero me faltaba la parte visual (configuración de la seña) para entender” [P4: Entrevista D02 (33)].

En la entrevista el discurso refleja la orientación hacia el deseo de apoyar la lengua materna de los estudiantes Sordos

y la prioridad que dan para la interacción comunicativa entre pares lingüísticos considerando los mensajes y toma de turnos apropiados, además que como profesores tienden a reaccionar asertivamente si poseen nivel en la lengua para ser más activas y perceptivas lo que les permitiría entender mejor, buscar formas visuales o gestuales con los estudiantes, ante lo cual consideran que los “niños que no alcanzan a estructurar lenguas, en este caso lengua de señas y si te sirve la comunicación gestual no verbal” [P3: Entrevista D01 (133)]. Ante esta situación es importante considerar “que el profesor que maneja la lengua de señas que la tiene interiorizada y entiende el por qué la lengua de señas, el camino ya está dado” [P2: Entrevista D03 (197)].

Para continuar, en la selección de datos visuales en relación a la participación e implicación en la interacción se encontró un bajo o básico número de veces en que el estudiante Sordo toma la iniciativa en la comunicación o participa de forma espontánea en la clase con el docente/codocente/pares, ya sea para proponer un tema, preguntar o instar. Por ejemplo, solicitud para ampliar una explicación; en esta parte, los docentes y codocentes requieren modelar la forma para que los estudiantes Sordos no solo puedan responder acertadamente preguntas, sino también poder hacer inferencias, hipótesis o anticipar eventos comunicativos.

Durante las prácticas docentes el ingreso al aula es de fácil acceso, es decir, la puerta se mantiene abierta –ajustada-. Ante este fácil acceso se observan interrupciones intermitentes en el aula por diversas razones, ante las cuales el docente o codocente atiende de forma amable a lo solicitado, en la mayoría de las veces ingresan al salón para solicitar respuesta de forma inminente que puede ser de asistencia a estudiantes, temas emergentes con carácter de urgencia sin evidencia que sean pedagógicos, por lo cual no alcanza a hacerse en el discurso de clase un cierre al tema o la frase. Si bien las personas que realizan las

interrupciones conocen la lengua de señas en diferentes niveles al ingresar al aula lo hacen sin usar parámetros de pragmática situada como saludar o dar las gracias o establecer contacto visual con los estudiantes Sordos, utilizan lengua oral para solicitar de forma verbal a la docente información y en pocas ocasiones usan oraciones en comunicación Bimodal quedando codocentes y estudiantes Sordos excluidos de la interacción comunicativa que se presenta ante ellos, del contenido de la información o de proporcionar respuestas concernientes a ellos.

El personal directivo y docente proporcionó información desde su experiencia comunicativa con estudiantes Sordos, reconociendo que la familia ante el desconocimiento no responde de una forma efectiva a las realidades y necesidades comunicativas del Sordo otorgándole la responsabilidad lingüística a la escuela especial. Específicamente los docentes reciben notas el día lunes en el cuaderno o agenda para que en el aula el estudiante reciba llamados de atención por situaciones dadas en los contextos cotidianos o familiares que tuvieron lugar el fin de semana y al margen de la escuela.

La capacidad de no juzgar/censura

Los docentes refieren una actitud que permite prestar atención a las formas de los componentes visuales de una manera atenta durante la comunicación intercultural de oyentes y Sordos, se denota que las personas no sensibles tienden saltar a toda prisa a la conclusión sin tener los datos suficientes en la interacción. Se requiere evitar emitir juicios precipitados sobre aportes o acciones de los demás, en este sentido se refiere que “los profesores oyentes no saben, dicen ¿para que esa luz? (Refiriéndose a la baliza o luz giratoria que usan las ambulancias)” [P4: Entrevista D02 (99:100)]. y se agrega que “por ejemplo, es de la parte profunda de la cultura de los Sordos,

o de pronto hacen señas (como en secreto) abajo y los profesores le dicen no así no, está mal, que es feo, pero es normal es su cultura de los Sordos [P4: Entrevista D02 (100)].

La descripción develó las formas de relación a docente – codocente en las que se presentan y se disfrutan la interacción que se da entre la cultura oyente y cultura Sorda, como también la necesidad de incrementar las buenas relaciones de trabajo en reconocimiento tanto de lo teórico como de acciones reales y concretas de los derechos lingüísticos inherentes a la cultura Sorda, al respecto se afirma que “gusta más la lengua de señas natural que el bimodal, se siente que va interrumpiendo la seña (cuando hablan) parecido al español [P4: Entrevista D02 (78)]. También se refiere al respecto que “por aquí a los oyentes que les explican a los Sordos en lengua de señas y después se voltean a hablar” [P4: Entrevista D02 (104)] a la vez que se reconoce que se “gana mucho, uno como que se alimenta mucho de las diferencias” [P4: Entrevista D02 (139)].

Finalmente, la entrevista deja entrever cómo la no censura refleja la cualidad que deberían tener los docentes y codocentes como personas sensibles permitiéndoles a sí mismas, en las formas visuales de la lengua de señas realizar exigencias, en este caso pedagógicas para los estudiantes y colegas Sordos como un otro diverso e interlocutor interculturalmente diferentes, en vez de sacar conclusiones desde sus propios referentes auditivos o poco consecuentes en la valoración de una nota con el desempeño. Es así como se plantea que “se han integrado en la escuela muchos profesores (Sordos), allá afuera es otra situación” [P4: Entrevista D02 (28)]. Además de poner en evidencia que se “visto con las profesoras que dicen «huy este cabro no aprende nada» y vas a verles las notas y tienen puros 7 y eso es porque todavía estoy viendo desde la discapacidad” [P2: Entrevista D03 (250)].

La selección de datos visuales en relación a la capacidad de no juzgar/censurar se ve reflejada en temas pedagógicos

de influencia, dominio y persuasión donde el docente valora su propia práctica docente y la de otros (docente – codocente), comparte e incorpora ideas, es decir la práctica docente no es estática, ni solitaria. De manera que en ocasiones logra sintetizar en clase la información otorgada por colegas docentes para usar o implementar en formatos visuales el vocabulario pedagógico de unidad de contenido, aunque con poco horario asignado al trabajo en equipo.

Esta capacidad de no juzgar/ censurar permite a los docentes y codocentes llegar a acuerdos para avanzar pedagógicamente con los estudiantes Sordos e iniciar la construcción conjunta dentro de la escuela para reconocer y legitimarse como colega la figura del codocente como proceso de identidad Sorda. Un ejemplo de esta legitimización es que el docente consulta al codocente dentro y fuera del aula de clase como punto de encuentro a situaciones en relación a la cultura Sorda y al vocabulario pedagógico.

La capacidad de no juzgar/ censura retoma el grado en que el docente/codocente capta las señales comunicativas del estudiante Sordo, que transitan en emoción y contenido. Así la negociación del lenguaje da cuenta de cómo el docente o codocente realiza tratamiento de emociones en las que se incluyen la alegría, la desesperación, la frustración y la esperanza en el aula de clase.

Comentarios

Se evidencia en el discurso del personal directivo, docente y codocente componentes de sensibilidad de la competencia comunicativa intercultural, autoestima, supervisión – autoconcepto, apertura mental, empatía, participación e implicación en la interacción y el no juzgamiento (no censura)

en relación a los componentes que facilitan la enseñanza – aprendizaje de las dimensiones de las prácticas docentes y codocentes.

La sensibilidad fundada en el aspecto afectivo de la competencia comunicativa Intercultural, que articula componentes cognitivos y conductuales indican que las personas interculturalmente sensibles deben poseer: participación e implicación en la interacción, la capacidad de no juzgar, apertura mental autoestima, supervisión- auto-concepto y empatía para apoyar y recrear vivencias mediante el lenguaje enfocadas hacia el aprendizaje en donde éste pasa por un otro diverso (Sordo) de forma colaborativa y solidaria.

Se mostró al componente de la empatía como uno de los elementos necesarios en la práctica docente para una comunicación exitosa en entornos interculturales y tendríamos que es la sensibilidad del educador usada como un mediador del aprendizaje.

La sensibilidad intercultural es un concepto dinámico que en junto con las prácticas docentes requiere un alto grado de conocimiento de la lengua de señas que permita al profesor dar la clase con los conceptos técnicos del área para generar un aprendizaje significativo en el estudiante. Lo anterior insta una relación comunicativa orientada a ser simétrica en el estatus lingüístico de la lengua de señas como lengua materna de un sujeto Sordo (docente o codocente) que dentro de la institución se encuentra forjando y desarrollando en y por los Sordos una Sordedad activa-empírica y realizando aportes para el desarrollo de vocabulario pedagógico usado en la práctica docente en procesos de aprendizaje.

La plataforma para desarrollar o propiciar la sensibilidad intercultural, si bien parte del docente como sujeto situado comunicativamente para asumirse bilingüe (en manejo de la lengua de señas), no es automática sino que es aprendida y perfectible, en este sentido la puede promover la dimensión

institucional en la práctica docente y se considere en la carga laboral de los profesores implementar un tiempo constante que permita la reflexión para el trabajo pedagógico, retroalimentar y reconocer los conocimientos y experiencias del otro en equivocaciones, contradicciones y aciertos, en la importancia de construir de forma conjunta, de forma organizacional o grupal y no sólo de manera individual.

La sensibilidad intercultural deberá ser tratada como uno de los elementos necesarios en la práctica docente donde se involucre elementos de pedagogía intercultural con enfoque crítico para una comunicación exitosa en entornos de diversidad Sorda. En esta línea de ideas se implican también reformulaciones metodológicas con respecto al modo en que han operado, a la fecha, las ciencias sociales occidentales y es pertinente pensar en tensionar nudos de certezas desde un principio básico, la sensibilidad intercultural, para ser capaces de alcanzar el nivel de “identidad” en Sordedad considerando un Otro diverso y de disfrutar de las diferencias culturales buscando desarrollar la habilidad de empatía para tal fin.

Referencias

- Aguaded, E. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía *intercultural en la ESO*. In *Actas del V Congreso Internacional “Educación y Sociedad: Retos del Siglo”, 21*, 1-8.
- Bertely Busquets, M. (2015). Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas, México. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36(141), 75-102.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Canale, M., y Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.

- Casas, E., Castillo A. y Cáceres V. (2015) ¿Con qué interculturalidad nos quedamos? Consejo Mexicano de Investigación Educativa - COMIE. *Interculturalidad*, 1-10.
- Chen, G. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity.
- Chen, G.M y Starosta, W. (1998). A review of the concept of intercultural awareness, 1998.
- de Derechos Lingüísticos, D. U. (1998). Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. *Barcelona, Comité de Seguimiento, Declaración Universal de Derechos Lingüísticos/Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.*
- de Derechos, O. D. A. C. Humanos, Derechos de las minorías: normas internacionales y orientaciones para su aplicación. (Nueva York-Ginebra: Naciones Unidas, 2010).
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2011). “‘Indigenising’ or ‘Interculturalising’ Universities in Mexico? Towards an ethnography of diversity discourses and practices inside the Universidad Veracruzana Intercultural”. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 4 (1): 4-21.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293
- King, P. M., y Baxter Magolda, M. B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of college student development*, 46(6), 571-592.
- LA UNESCO, S. L. D. (2010). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. *PRAXIS*, 64, 65.
- Lees, R., y Chomsky, N. (1957). Syntactic Structures. *Language*, 33(Part 1), 375-408.
- Medina Melgarejo, P., y Baronnet, B. (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia. In Bertely Busquets, María, Gunther Dietz y Ma. Guadalupe Díaz Tepepa (Eds.) *Estados del conocimiento (2002-2011)*, 415-443.

- Morales G, Ayala, A, Rivera, A, Sanhueza, R. (2017). Sensibilidad intercultural: diversidad auditiva y comunicación. *Revista Pasajes* (4), 39-49.
- Morales, G. Diversidad auditiva: imaginarios sociales e inclusión laboral: una aproximación intercultural. *Psicogente*, 18(34), 364 - 371.
- Parker, W, Valley, M., y Geary, C. Acquiring cultural knowledge for counselors in training: A multifaceted approach. *Counselor Education and Supervision*, 26(1), 61-71.
- Rincón, A. (1992). Signo y lenguaje en San Agustín: introducción a la lectura del diálogo *De Magistro*. Centro Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Sacks, O. (1991). Neurological dreams. *Medical Doctor*, 35, 29-32.
- Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V., y Friz, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios*, (36), 131-151.
- Saville-Troike, M. (2003). The analysis of communicative events (ch 4), *The Ethnography of Communication* (3rd Edition). UK: Blackwell, 88-143.
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., y Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.
- Woodward, J. C. (1972). Implications for sociolinguistic research among the deaf. *Sign Language Studies*, 1(1), 1-7.
- Zecchetto, V. (2002). La danza de los signos: nociones de semiótica general. Ediciones Abya-Yala.

Palibrio.

IV

La escuela como no espacio para el Sordo

Rodrigo Sanhueza Mendoza

Contexto y propósitos del estudio

Se estima que existen en el mundo unos 466 millones de personas con Sordera o Hipoacusia (OMS, 2018). En Chile, según el Instituto Nacional de Estadística (INE), serían unas 488.511 personas. Las cifras de usuarios de la lengua de señas son dispares respecto a las cifras entregadas; por ejemplo, en el orbe de los 320 millones sólo 70 millones son usuarios de dicha lengua. Esto debido, fundamentalmente a la abolición que sufrió en Milán para 1880 y la respectiva instalación del enfoque oralista en las escuelas del mundo. Desde entonces existen pugnas por la comprensión de la Sordera que se hace en la escuela, estas formas dan cuenta de dos clases de aproximación: El modelo médico, que da cuenta de la misma como una condición neurofisiológica alterada que presenta categorías significantes de anormalidad a intervenir (Manosalva y Tapia, 2014) y; el modelo social, que se establece de forma asistencialista y está centrado en la normalidad. El mundo Sordo no tardó en presentar sus críticas a estas formas de comprender la sordera. Así, Humphries (1970) comienza a hablar de Audismo para dar cuenta de una discriminación o la marginación de esta población, una persona oyente que se considera superior y personas Sordas que se comportan como personas oyentes

(Burad, 2010). Acuña (2016), por su parte, va más allá al señalar que los Sordos representan una categoría social.

En Chile, en 1852, se funda la primera escuela para Sordo/as de Latinoamérica. Hoy en día las escuelas para Sordos son diez, de ellas cuatro están en la Región Metropolitana, dichas escuelas presentan tres modelos de respuesta a saber: el Oralismo y el Modelo Auditivo Oral que, según Acuña (2016), refiere a modelos basados en la pérdida de la audición y, por otra parte, el modelo bilingüe enfatiza en la Lengua de Señas Chilena (LSCh en adelante) como lengua materna de fácil acceso y aprendizaje para el Sordo. A lo anterior, hay que agregar que, en los últimos años, la situación de los Sordos y su educación se han visibilizado más que nunca, como ejemplo de esto podemos citar a las comunidades de personas Sordas que se han manifestado a favor de una educación bilingüe. También se han levantado informes, como el de la Mesa Técnica de Educación Especial, en los que se ha reconocido que las “personas sordas constituyen un grupo social con una cultura y lengua propia que es preciso garantizar para asegurar su desarrollo, aprendizaje e identidad, independientemente del lugar donde se escolaricen” (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 41).

A pesar de lo anterior, la idea de cultura Sorda no representa una comprensión única y común, de hecho, la mayoría de los padres y madres oyentes de hijos/as Sordos no la aceptan, como tampoco validan el uso de la LSCh como la comunicación propia de los Sordos. Estas discusiones representan tensiones históricas, las que dan cuenta de las diferentes cosmovisiones y enfoques asociados a la educación de las personas Sordas. Dichas tensiones están presentes en las decisiones que deben tomar padres y madres al momento de matricular a sus hijos e hijas Sordos en una determinada escuela especial. Decidir entre: el oralismo que incentiva la lectura labial y el habla de los sujetos Sordos; la terapia auditivo oral que opta por aprovechar

los restos de audición; y el bilingüismo que sustenta que la educación del Sordo debe ser, en un primer momento, en LSCh y que, luego, se debe añadir el idioma del país mediante la lengua escrita.

Es fundamental declarar la intención de comprender los sentidos y significaciones que la comunidad Sorda otorga a la educación de estudiantes Sordos, buscando profundizar en la mirada Sorda, en su episteme, más allá de los discursos oficiales de sus propias comunidades o las de poder. Para ello se requeriría considerar el recurso del relato de los estudiantes y profesores Sordos, el que se entendería, siguiendo a Paul Ricoeur, como “un fenómeno que está íntimamente relacionado con la temporalidad, la cual es un elemento común que marca, articula y clarifica la experiencia humana” (Citado en Ríos, 2005, p. 54). En este sentido, tal enfoque permite un acercamiento profundo a quien es objeto de una experiencia dada, es decir, los Sordos en la educación especial.

En esta consideración de rescatar las miradas y experiencias de los propios actores-sujetos, en este caso, la comunidad Sorda, la pregunta que se planteó la investigación realizada es: ¿cuáles son los sentidos que la comunidad Sorda otorga a la educación de estudiantes Sordos? Entendiendo la necesidad de acotar, se establece como eje una escuela especial de la Comuna de Santiago. De este modo, la pregunta de investigación apuntó a identificar, analizar e interpretar los discursos de la comunidad de Sordos para comprender los sentidos y significaciones que le otorgan a los procesos educativos vividos en la modalidad de escuela especial. Para ello fue necesario identificar los discursos y acciones de la comunidad Sorda de una escuela especial de la comuna de Santiago en torno a la educación de los estudiantes Sordos; analizar los discursos y acciones levantando los ejes de sentidos que los tensionan; e interpretar los discursos y acciones conectándolos con la experiencia educativa de los estudiantes Sordos en el marco de la escuela especial.

Diversidad, diferencialismo y diferencias en el contexto pedagógico

La preocupación por las diferencias ha estado presente dentro de nuestro sistema educativo con mayor o menor intensidad. Este concepto ha sido relacionado con un “otro diferente” que, además, es “extraño”, “anormal”, pese a que las diferencias no son buenas o malas, mejores o peores (Skliar, 2005). Entonces, para la comprensión de las diferencias interesa especialmente el aporte comprensivo de la pedagogía en tanto se enmarque en una mirada hermenéutico-crítica, esto es, en contraposición a los parámetros de la modernidad y a su influencia hegemónica en las prácticas educativas y en la construcción del tipo de sociedad en la que vivimos (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 1994). Oponerse a esta modernidad significa, para las pedagogías críticas, sospechar de la ciencia como principal definición de la realidad social y tomar distancia de la objetividad como criterio de calidad del saber profesional y social, resistiendo a los propósitos explicativos y universalizantes de la ciencia moderna. Claramente, la noción de educación y de diversidad que se emplee en las políticas públicas y en las normativas que regulan la Educación Especial están supeditadas al paradigma de base de la modernidad (Echeverría, 2005).

Igualmente, esta comprensión de la pedagogía crítica se orienta por un interés cognitivo emancipatorio, tal como lo ha sugerido Jürgen Habermas (1984), demandando la presencia de una racionalidad valórica, de los sentidos, que se contraponen a una racionalidad instrumental, de la eficiencia, pues, en una sociedad capitalista lo que prima no es la solidaridad ni el bien común sino la competencia y la productividad, el deseo de control, elementos de la vida cotidiana occidental que poco comprometen una noción profunda y auténtica de la diversidad y la convivencia (Ruz y Bazán, 1998).

En este marco, la escuela como institución donde se comparte la vida, representa un espacio privilegiado para promover una valoración fuerte de los otros. En donde, Paulo Freire, uno de los principales pedagogos críticos del mundo, estableció que la escuela reproduce la sociedad, que doméstica y oprime al quitarle la voz a los niños y niñas, excluyendo cuando incluye (Freire, 1985). Para Freire, la educación del otro no es ni será nunca liberadora si no es una práctica permanente del diálogo y la reflexión sobre las condiciones históricas y culturales en que se es. Decir pedagogía de las diferencias desde un enfoque crítico equivale, pues, a interrogar las prácticas de atención a la diversidad desde un prisma epistémico-pedagógico que privilegia la intersubjetividad, el diálogo, el saber situado, la autonomía y la emancipación (Fernández, 2008).

Pese a que el concepto más recurrente en Educación Especial es el de diversidad, parece no ser un término unívoco ni consensuado. Según Carlos Skliar (2005), la diversidad ha quedado vacía de contenido, banalizada y sin sentido. Esto, en cuanto la educación se ha dedicado regularmente a tomar una diferencia de los otros -una abstracción que es legítima- y aplicado un modo de raciocinio dicotomizante que la vuelve un rasgo de un otro inferior, con rostro y existencia real, el diferente -un otro concreto y no legítimo-, proceso que Skliar denomina diferencialismo.

El reconocimiento de las diferencias, en consecuencia, se constituye en una práctica educativa opuesta al reconocimiento de la diversidad, estando presente en todo ámbito: desde nuestro nacimiento -producto de la cultura dominante- ocurre que nuestras características y singularidades nos hacen ser, por cierto, diferentes y con una construcción de identidad oprimida que define cómo vamos o debemos actuar. Ser diferentes -no meros portadores de diferencias- inferioriza nuestro existir y nos oprime. Carlos Skliar (2008) nos recuerda, al respecto, que

el “diferencialismo (...) consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas «diferentes» y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa” (p. 10). Un diferente, por ende, es quien resulta de este diferencialismo y es quien se queda con la parte negativa de la dicotomía, es siempre un otro que -aunque sea incluido- no existe ni coexiste (Alarcón, 2016). Es ese otro al que hay sanar, rehabilitar, reeducar y normalizar.

Paradójicamente, a partir de esta epistemología perversa quien más se preocupa de la diversidad termina, finalmente, enjaulando la diversidad. Así, las marcas de la diferencia y su reconocimiento son un acontecimiento para la aparición de la educación especial tradicional. Podemos considerar que subyace al diferencialismo la idea de los conceptos oponentes de normalidad/anormalidad (Foucault, 2000) que pueden en la base explicar esta acción diferenciadora en todos los ámbitos de la vida social. Recordemos que una parte importante de la obra de Michel Foucault estuvo dedicada a los conceptos de normalidad y anormalidad (2000, 2004a, 2004b, 2005a y 2005b), en el cual plantea que su inicio deviene de la noción del niño pobre, el que históricamente fue objeto de cuidado institucional y estuvo bajo la tutela del Estado, noción que estuvo vinculada a la idea de desvío, anormalidad, incluyendo su hábitat. Surgen, entonces, los antiguos internados con las funciones de mantener el control y disciplinar, para recuperar y regenerar. Con esto, en realidad, defendían al resto de la sociedad contra los peligros de los niños pobres, para vivir en orden y bienestar.

También, la noción de normalidad/anormalidad recae en la categoría del anormal con una creciente psicologización y psiquiatrización para Foucault. Y es a partir de esa forma mixta, entre la psiquiatría y la pedagogía, a partir de esa psiquiatrización del anormal, el débil, el deficiente, que se produjo todo el sistema de diseminación que le permitió al psicólogo convertirse en esa especie de redoblamiento perpetuo

de todo funcionamiento institucional (2005b, p. 226). Señala Foucault que la genealogía de la idea de anormal surge en la transición del siglo XIX al XX, demostrando que fueron tres los elementos cardinales en esta formación: el monstruo humano, el incorregible y el onanista. Cada uno de ellos nos daba una noción moral de monstruosidad, imposibilidad, prohibición, peligro y perversión, pero que, al establecer una relación de reciprocidad, fundaron la categoría del anormal.

Estas categorizaciones, se propagan y reproducen. Así, aparece la diferenciación, imponiéndose con ella una cultura que valida el control social sobre estas “anormalidades”. Desde que se bosquejó esta suerte de “anormalidad” aparecen junto a ella los mecanismos de reeducación -como “tratamiento”-, es decir, constituyen dispositivos de control y, por qué no decirlo, de seguridad. Este es el modelo adoptado por el Estado para el mantenimiento del orden social. Entonces, “mientras (la anormalidad) estuvo casi por completo contenida en la categoría de ‘degeneración’, dio lugar a elaboraciones teóricas irrisorias, pero con efectos duramente reales” (Foucault 2000, p. 297). Esto sugiere que, desde su origen, la noción permitió formas de controlar a quienes son ubicados -contra su voluntad- al margen del orden social de los privilegiados, perpetuando los privilegios sociales de una parte de la sociedad.

En este contexto, tales valoraciones, parecieran provenir de observadores positivistas, ubicados en un lugar de preferencia, único y válido, de mirada absoluta, sin cuestionar ni juzgar la normalidad, palabra que en realidad debiera escribirse entre comillas para poner en duda su uso y significado. Estamos en una sociedad que genera permanentemente barreras de accesibilidad -incluida la escuela- frente a los otros, los que se configuran como víctima de dichas barreras, imponiendo una cierta homogeneidad que, al ser desafiada, será calificada como anormalidad. Para Ewald “lo anormal no es de una naturaleza

diferente de lo normal. La norma, el espacio normativo, no conoce exterior” (2000, p. 83), lo que puede ser interpretado como la construcción social de una forma de control avalada por la psiquiatría y la psicología, bajo una noción impuesta de normalidad dentro de los hospitales, pero también dentro de las instituciones educativas.

Para Skliar (2005) los conceptos se han fortalecido, lo que ha permitido lo que denomina la “alteridad deficiente”, en la cual no pueden participar los considerados anormales o deficientes, los cuales son excluidos bajo rotulaciones deficitarias. Tenemos entonces a los ciegos, los Sordos, los discapacitados motrices e intelectuales, entre otros. En esta orilla del confinamiento podemos agregar también a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y sus tipologías derivadas, cuya comprensión tiene caracteres muy diferentes a una responsabilidad individual, todo ello negando la dimensión de la diversidad, de la cual nosotros mismos formamos parte, pues, en algún momento podemos ser parte de los llamados “otros”. El otro aparece en un escenario de la vida social y no reconocemos esa dimensión diversa que enriquece, por ser tan humana, pues, como refiere Skliar “el otro irrumpe en cada uno de los sentidos en que la normalización fue construida, en esa irrupción sucede lo plural, lo múltiple, la discriminación, la pérdida de fronteras, la desorientación temporal, el desvanecimiento de la propia identidad” (Skliar, 2003, p. 107-108). Para este autor, entonces, la mejor comprensión del otro es aquella que lo nombra para disfrutar de su presencia y acoger su existencia, y no para juzgarlo en su diferencia.

Entonces, nos enfrentamos usualmente con “una norma -muchas veces de explicación legal- que impide la pertenencia de un sujeto o de un grupo de sujetos a una comunidad de derechos y, sobre todo, el derecho a la no-mismidad; el derecho irreductible de la diferencia” (Skliar, 2002, p. 65-66) que

pareciera no visualizarse como exclusión. Sin embargo, se trata de un intento de inclusión que excluye justamente porque normaliza y patologiza al otro. Como hemos señalado, hay un carácter asistencialista-remedial como respuesta a la otredad, en particular, hacia la discapacidad, en la cual los modelos de atención a la exclusión de la diferencia: médicos o sociales, apelan al diferencialismo, categorizando y segregando, que podrían constituirse como una respuesta negada o una no respuesta.

El concepto de cultura y de cultura Sorda para la comprensión de la lengua de señas en el marco de las comunidades Sordas

Desde siempre, la definición de cultura ha estado acompañada de complejidades ideológicas. Con García Canclini (2005) es posible acercarnos a una posible definición operativa, compartida por varias disciplinas o por autores que pertenecen a diferentes disciplinas. Entonces, según este autor, se puede afirmar que la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social (p. 34).

Según Lane (1992), las comunidades Sordas contienen las características propias de las minorías étnicas: nombre colectivo, sentimiento de comunidad, normas de conducta, valores diferenciados, conocimientos, costumbres, estructura social, lengua, arte, historia, familiaridad. Por su parte, Paddy Ladd (2011) considera que estamos frente a una cultura colectivista, ya que sus valores, ideas e intenciones van en camino a beneficiar lo colectivo. Oviedo en sus *Notas para abordar un concepto emergente* (2006), señala que existe una “peculiar manera colectiva de sentir, de ver el mundo y

de actuar, marcada por la experiencia común de exclusión y con carácter predominantemente visual, articulada en la comunicación señalada o signada” (s.p.). En consecuencia, en los elementos que presenta Oviedo, con el apelativo de “peculiar manera”, encontramos aspectos que posibilitan a los Sordos los procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social, teniendo algunos rasgos distintivos como comunidad, algunos de estos son los que se describen a continuación.

- *Uso de seña de apodo:* Nombra o hace referencia a la persona que se la autoasigna o da. En su construcción se hace visible alguna particularidad específica, física o psicológica. El apodo cumple las mismas funciones, para todo efecto, que cumple el nombre en la cultura oyente.
- *Lazo azul:* Símbolo que se utiliza desde el XIII Congreso Internacional de la Federación Mundial de Sordos, Brisbane, Australia, julio de 1999, como recuerdo de las muertes y experimentación con Sordos ocurridas en la Alemania nazi que convoca a la resistencia y lucha como comunidad.
- *Apuntar o señalar a una persona:* Al ser una cultura viso gestual el acto de apuntar asume diversas funciones gramaticales, como por ejemplo de adverbio de lugar (aquí, acá, ahí, allí, allá), de adjetivo demostrativo (este/a/s, ese/a/os, aquel/l/a/llos) o de pronombre personal (tú, él/ella, ellos/as), utilizando el espacio como marcador de significado.
- *Los Sordos buscan ir acompañados:* A distintos lugares, por otros Sordos o personas conocidas usuarias de lengua de señas, como una manera de mantenerse en interacción comunicativa, evitando situaciones de

incomunicación o aislamiento, al no poder comunicarse con otros en Lengua de Señas.

- *Uso de despedidas largas:* Se asocia a las posibilidades limitadas de comunicación en lengua de señas, al ser una comunidad minoritaria y con tiempos de espera, en ocasiones largos por entorno familiar no signante, hasta el siguiente momento en que vuelven a encontrarse con otro usuario de la lengua.
- *Apreciación musical:* A través y gracias a la vibración del sonido, permitiendo el acceso a una práctica cultural y artística de alta relevancia para las personas.

Los esfuerzos comprensivos de la cultura Sorda son fértiles, pero no definitivos. En efecto, con Geertz podemos señalar que la urdimbre cultural que deviene de las tramas de significación incluye actitudes, epistemes y miradas, en las cuales los Sordos construyen, estructuran y simbolizan su mundo. También sabemos que las primeras referencias a la cultura Sorda entran en escena con Stokoe (1965), en su diccionario de señas americanas, y con Schlesinger y Meadow (1971) al situar la Sordera profunda en el espacio de un fenómeno cultural. Luego, el mismo Meadow hablaría de subcultura Sorda o comunidad Sorda. De este modo, frente a las nuevas definiciones surgen nuevas complejidades, en ese sentido, coincidimos con Acuña (2016) cuando señala que al abordar a la comunidad Sorda desde su cultura se “muestra la complejidad del fenómeno y lo difícil que resulta contar con un concepto claramente delimitado de cultura. Del mismo modo, no existe un límite claro para definir «Comunidad Sorda»” (p. 173). Todo esto pone el acento en la complejidad de la noción de cultura Sorda y en la necesidad de seguir estudiando este fenómeno.

Fue Harlan Lane (1984, 2003), profesor de Psicología en la Universidad de Northeastern, en los Estados Unidos, y fundador

del Centro de Investigación en Audición, el Habla y el Lenguaje, uno de los primeros catedráticos que se interesó por la cultura Sorda y la historia de sus comunidades. Por su parte, Ladd (2005) señaló “una concepción del Sordo construida sobre la base de la diferencia: somos diferentes porque pensamos visualmente, y pensamos en las gramáticas de nuestras propias lenguas” (p.10), poniendo de manifiesto una forma de construir pensamiento propio del Sordo sobre la base de una característica de acceso a la realidad de manera visual, al margen de las investigaciones del desarrollo del lenguaje y pensamiento centradas en lo auditivo-verbal. Esta opción teórica no ha perdido vigencia en la última década.

El mismo Lane, en virtud de los estudios culturales (1984, 2003), planteó utilizar el concepto de colonialismo al hacer referencia a la historia y vida que han tenido las comunidades y personas Sordas*. En este sentido Ladd (2005) describe que,

La sistemática opresión de los niños Sordos y las comunidades Sordas, durante los últimos 120 años puede ser mejor descrita como colonización. Esto es, la supresión de lenguas y culturas de los grupos colonizados y su sustitución por las lenguas y culturas de los grupos colonizadores. La responsabilidad de la tarea de administrar a estos ‘nativos’ es asignada por los ministerios del gobierno a selectos grupos de profesionales a quienes yo describo como ‘los colonizadores’ (p. 6).

De este modo, las culturas, fundamentalmente, son objetivadas por sus productos, ellos dan cuenta de un desarrollo que a través de la historia pueden ser rastreados, sistematizados y presentados. Junto a las formas y costumbres culturales, la

comunidad cultural Sorda, presenta la lengua de señas como producto a la vez que herramienta de comunicación y de construcción cultural. Con esta noción sabemos hoy qué mirar y qué estudiar de la problemática de la cultura Sorda.

Por otro lado, el respeto a la lengua se enmarca también dentro de lo más básico de la condición humana y su dignidad. Este respeto es reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos⁴ e inspirado a su vez en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, cuando se reconoce que la “fe en los derechos humanos fundamentales, en la dignidad y en el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres” es la base de los mismos. Aquí también se resalta, entre otros, la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos en la que se refiere:

la mayoría de las lenguas amenazadas del mundo pertenecen a pueblos no soberanos;

la invasión, la colonización y la ocupación, así como otros casos de subordinación política, económica o social, implican a menudo la imposición directa de una lengua ajena o la distorsión de la percepción del valor de las lenguas y la aparición de actitudes lingüísticas jerarquizantes.

⁴ *La Declaración Universal de Derechos Lingüísticos* fue aprobada en Barcelona, España, durante el desarrollo de la conferencia mundial por los derechos lingüísticos, la cual se realizó entre los días 6 y 9 de junio del año 1996. Su realización, se debe a la iniciativa del comité de traducciones y derecho lingüístico del internacional PEN CLUB y contó con el apoyo de la UNESCO. En dicha conferencia participaron 66 organizaciones no gubernamentales y 41 expertos internacionales en jurisprudencia lingüística, como objetivo principal se consideró la promoción de los derechos lingüísticos, especialmente de los hablantes de las lenguas amenazadas.

el universalismo se tiene que basar en una concepción de la diversidad lingüística y cultural que supere a la vez las tendencias homogeneizadoras y las tendencias al aislamiento exclusivista.

Estas aproximaciones ético-jurídicas hacen eco de las complejidades y tensiones derivadas del saber social sobre la cultura Sorda, que es coherente con los planteamientos de Lane (2005) de hablar de colonialismo en la historia de los Sordos y por qué no de aculturación. Ocurre que por lo general los análisis de las minorías son basados en algunos parámetros para distinguirlas y diferenciarlas entre sí y en relación a las culturas dominantes. Algunos de estos parámetros son: territorialidad; institucionalización; ancestro común; lengua propia; cultura propia; experiencia compartida en cuanto a subordinación y vulnerabilidad; voluntad de salvaguarda de la identidad o medidas estables de diferencia específica y; solidaridad entre los miembros del grupo.

Para el caso de las comunidades sordas como minorías su baluarte fundamental y patrimonio de su cultura es la Lengua de Señas, para el caso Chile la LSCh. Más que una forma de comunicación, esta lengua es su vida y trasunta una vivencia de significaciones cotidianas, razón cultural y, en muchos períodos, motivo de exclusión. En este contexto, es importante resaltar el valor de la lengua de señas, en este caso LSCh, para la comunidad de Sordos, pues, en ella y con ella se dan las reivindicaciones que sus integrantes hacen como comunidad, no de discapacitados, sino como cultura con formas propias de crear sentidos y significaciones con un pensamiento que se estructura en lo viso-gestual y llega a la abstracción de la realidad.

Es sabido que antes del congreso de Milán, en 1880, la lengua de señas era utilizada en las escuelas de Sordos. Al

respecto, señala Oviedo (2007), la premisa era que el hecho de que la lengua de señas fuera natural la hacía más cercana a Dios y, por tanto, más bella. Esta era una premisa filosófica romántica, según la cual la naturaleza constituía el modelo de lo perfecto, en la medida en que el ser humano se abandonaba a su condición natural, se hacía bueno y bello.

Como antesala al Congreso de Milán en 1859 se publican las ideas de Darwin en las cuales, entre otras cosas, se plantea que los organismos vivos se complejizan y se tornan más hábiles. Trasladando este principio a los fenómenos sociales se propuso que las lenguas de los pueblos ‘primitivos’ -esto es, los no europeos- eran sistemas pobres e imperfectos comparados con las lenguas habladas por las sociedades occidentales. Los hombres primitivos, además, usaban en su discurso más apoyo gestual que los modernos, afirmaban algunos antropólogos, y eso era muestra de que la comunicación basada en la sola estructura lingüística, según el modelo de la escritura, era más evolucionada que la comunicación de base pragmática que hacía uso abundante de gestos o del contexto de situación y en muchos casos ágrafas.

Con el Congreso de Milán de 1880 queda sellada toda posibilidad de uso de la lengua de señas y sólo logra ser considerada por los oralistas como un medio de comunicación alternativa o un modo de apoyo para la comunicación, mientras que las comunidades Sordas la preservaron y consideran su patrimonio cultural como lengua natural de la persona Sorda. Es por eso que el reconocimiento que presenciamos en los últimos años adquiere ribetes de conquista trascendental, lo que “constituye un avance relevante para el desarrollo de la lingüística y otras disciplinas afines, puesto que se amplía un campo de exploración sobre el conocimiento humano y el lenguaje” (Acuña, 2016, p.178). Esto implica, entre otras cosas, que la emancipación de la cultura Sorda se correlaciona con

conquistas en el campo de la lingüística y de la biología, en la exacta medida en que se reconoce el carácter central y cultural de la lengua de señas.

Con la disposición del Congreso de Milán es posible evidenciar la opresión histórica sobre la comunidad sorda que encuentra su centro en la educación como vehículo de transmisión cultural. La opresión que se ejerce sobre los grupos o personas subalternas tiene caracteres de violencia simbólica y se refiere a una forma de poder opresivo ejercido sobre personas o grupos subalternos. Esta actitud violenta y opresiva que es ejercida sobre la comunidad Sorda desde la cultura adquiere formas invisibles, pues, sabemos que no hay presencia de violencia física lo que permite, siguiendo a Bourdieu, (1995), que ella sea aceptada como algo natural. La actitud colonialista, en el caso de los Sordos, radica en su adopción por parte de la educación especial, y con ello, pasar a formar parte de la población que debe recibir atención. Educación especial posicionada en los modelos más conservadores con una lectura a partir de la discapacidad; o, por el contrario -bilingüe, bicultural, multicultural o intercultural- con apuestas a explorar la riqueza de la diversidad, en la cual el Sordo es considerado un ser cultural activo (Ladd, 2011).

Este colonialismo involucra la substitución de las culturas locales por las culturas invasoras generando poder de la una sobre la otra, fundamentalmente en el discurso, con su carga de valores y creencias que determina sus actos. Siguiendo a Foucault (1997), el modo más eficiente y eficaz de control es la imposición de un discurso de poder en la mentalidad de aquel a quien se desea colonizar. Quien detenta el poder, hace apóstol de su pensamiento al otro, a quien podríamos llamar oprimido en términos freirianos (1973). Estamos ante un discurso colonizante y hegemónico que, de antaño, validó una cultura europeizante y que invalidó a los poseedores de limitaciones físicas (Ladd, 2011).

En el marco de los modelos conservadores, la respuesta más común y colonizadora es el oralismo y sus dispositivos de rehabilitación, que encuentran mayor aceptación en las familias porque el otro, el Sordo, hace lo que se espera, habla y entiende lo que se le dice al leer los labios, aunque se desconozca el costo para su desarrollo como individuo y el desarraigo cultural. El oralismo se establece, discursivamente, como la solución para la Sordera; en lo fundamental, enfatiza la visión como principal vía para la recepción del mensaje oral, decodificando los movimientos de los labios para obtener información sobre el mensaje hablado. La adquisición del lenguaje oral, sabemos hoy, es una tarea larga y sistemática que exige esfuerzos constantes de la niña y el niño Sordos y su familia. Los resultados pueden considerarse sorprendentes, como resultante del tratamiento.

Toda persona tiene derecho a vivir una identidad propia, es decir, desarrollar una serie de atributos y cualidades de carácter biológico y de la personalidad, las cuales le hacen particular e individual dentro de una comunidad. Tiene sentido la educación, en consecuencia, cuando aporta en el respeto y el desarrollo de dicha individualidad, haciendo vivir a cada persona su cultura y favoreciendo su autonomía. En el caso del Sordo, la conformación de la identidad ha estado permeada por enfoques pedagógicos que le presentan dimensiones y consecuencias opresoras. Sin embargo, es sólo con modelos que integren lo bilingüe, bicultural, multicultural o intercultural y que exploren la riqueza de la diversidad, en donde el Sordo podrá desarrollar su identidad como miembro activo de la cultura en su comunidad Sorda.

La identidad Sorda, entonces, se considera una construcción social (Stokoe, 1960; Ladd, 2003; Lane, 1995), en la cual su base es la comunidad con una lengua propia, la lengua de señas, nutrida de desarrollos culturales e interacciones humanas en términos de formas de significación compartidas y de una

historia común. En este sentido, en el XV Congreso Mundial de Sordos en Madrid 2007, Lane expresa que “las personas sordas valoran activamente su identidad sorda, la misma que el mundo oyente estigmatiza. Valoran su lengua de signos y obran en consecuencia para protegerla y enriquecerla. Valoran la lealtad cultural, el contacto físico y otros muchos aspectos” (p.18), lo que representa nuevamente una tensión entre la cultura oyente y la cultura Sorda, tensión que debe ser superada con propuestas pedagógicas y sociales de naturaleza multicultural y hermenéutico-críticas.

Método

Esta investigación se llevó a cabo en una Escuela Especial de Sordos ubicada en la Comuna de Santiago, Chile. El criterio de elección de la Escuela Especial se relaciona con que ésta representa la tensión de miradas y comprensiones en torno a la educación de Sordos, reflejada en su historia, en la cual se identifica que han adoptado los diferentes enfoques educativos para Sordos que hoy se presentan en Chile. Se parte de la premisa que tales enfoques no son simples e inocentes miradas generadas desde una racionalidad práctica, sino que constituyen miradas ideológicas (Lissi, Svarthol y González 2012) y en algunos casos una sistemática opresión colonizante (Ladd, 2005 y Pérez de la Fuente, 2016).

Lo anterior, permitió plantear una investigación desde un paradigma comprensivo e interpretativo, situado en una perspectiva fenomenológica y hermenéutica reflexiva. En tal sentido, esta investigación recurre a la propuesta hermenéutica reflexiva de la profesora Teresa Ríos (2005, 2013), que permitió develar los sentidos y significaciones que la comunidad Sorda de la escuela especial en estudio le otorga a su proceso educativo,

a fin de abrir un horizonte común entre la cultura Sorda y la cultura oyente que interactúan en ese lugar. Esta propuesta hermenéutico reflexiva se encuentra basada en Geertz (1973), Paul Ricoeur (2001) y Alfred Schutz (2003) citados en Ríos (2015, 2013), en una interacción conceptual como se muestra en la figura 1: Propuesta hermenéutico reflexiva de Ríos (2005, 2013).

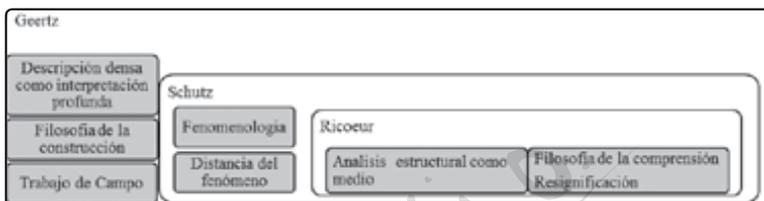


Figura1. Propuesta hermenéutico reflexiva de Ríos (2005, 2013).

El referente teórico que sirvió de base y apoyo al método de esta investigación se encuentra en Ricoeur (2006) y nos adentra, desde una primera aproximación, a un presupuesto de la fenomenología que guía toda la tarea, y que el autor se refiere en los siguientes términos, “el presupuesto fenomenológico fundamental de una filosofía de la interpretación es que toda pregunta sobre un ente cualquiera es una pregunta sobre el sentido de ese ente” (2006, p. 54). Entonces, no sólo se pregunta sobre qué, cómo, cuándo o dónde de un fenómeno dado sino del sentido de lo que se halla en torno al mismo para los implicados.

En cuanto al diseño hermenéutico reflexivo se utilizaron técnicas propias de este método, las cuales son la observación reflexiva y la entrevista comprensiva. Sumado a esto se usó la fotografía etnográfica con la finalidad de registrar, dentro del ámbito de la cultura, el fenómeno investigado (Scherer, 1995).

Lo propio de la investigación de corte fenomenológico es que las técnicas suponen al investigador como parte del fenómeno

investigado, con la precaución de “no situarse ni situar su propia condición de interés como centro de este mundo, sino adoptar otro origen de coordenadas para la orientación de los fenómenos del mundo de la vida” (Schutz 1954, p. 141). Consecuentemente, durante la investigación, en una primera etapa, se buscó develar las tensiones culturales que se presentaron, luego se levantaron los ejes de sentidos que sostienen esas tensiones y, sobre ellas, se realizó la interpretación hermenéutica reflexiva. En la recolección de la información se realizaron nueve observaciones reflexivas, nueve entrevistas comprensivas a estudiantes de último año en la escuela y docentes Sordos, se tomó 22 fotografías etnográficas y se incluyó el relato de una persona sorda.

La estrategia de hermenéutica reflexiva de Teresa Ríos (2005) permite “develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de las personas estudiadas” (p. 52). Así se pudo llegar a un primer nivel de interpretación de las narraciones y observaciones convertidas en textos, “es decir narraciones enunciadas por los sujetos de estudio que den cuenta de su mundo de sentidos” (p.54), los cuales permitieron, a través del lenguaje, sumergir al investigador en el mundo de las experiencias y significados de las personas investigadas.

La información que se interpreta, bajo la hermenéutica, conduce por el camino que lleva a la emergencia de las categorías que operan como ejes centrales de sentidos de los entrevistados. La interpretación se realizó con el método estructural y siguiendo a Ricoeur con la teoría del texto (2001), además de seguir el trayecto de interpretación propuesto por Ríos (2005 y 2013). La idea del método tiene a la base la hermenéutica reflexiva y la utilización del análisis estructural como principal herramienta que,

deja abierta la posibilidad de un acercamiento al foco de investigación con una estrategia que

nos asegura el carácter científico que merece una investigación cualitativa y que, al mismo tiempo, permite llegar a una comprensión hermenéutica cimentada en la explicación objetiva a través del análisis estructural, la cual finalmente es sobrepasada al entrelazarla con el mundo nuevo que queda al descubierto gracias a este medio (Ríos, 2005, p. 53).

Para el caso de la presente investigación, se obtuvo 16 ejes de sentido que emergen del análisis de contenido de las textualidades discursivas y se derivan en esquemas estructurales, a continuación, se presenta su secuencia:

Nº1: Dentro del aula	Nº2: Lugares	Nº3: Lenguajes	Nº4: Formas de comunicación
Nº5: Recepción de la información	Nº6: Identidad	Nº7: Cultura	Nº8: Actitud
Nº9: Identificación	Nº10: Campaña	Nº11: Aprender a leer	Nº12: "s" de Sordo
Nº13: Diferencialismo	Nº14: Desarrollo	Nº15: Lugar de la escuela	Nº16: Presencia cultural

Figura 2. Ejes de Sentido del análisis de las textualidades discursivas.

Posterior a los ejes de sentido, se realizó el análisis estructural a partir de estructuras paralelas, las cuales se obtuvieron de la identificación de la tensión entre los significantes dentro de los textos de las narraciones y observaciones, que fueron sostenidos desde un eje semántico. La estructura paralela se presentó cuando hubo una relación de doble implicación lógica entre las disyunciones del mismo texto que permitió asociarlas bajo una totalidad calificativa común. Es decir, todas las disyunciones de una estructura paralela, se implicaron una en la otra. En la estructura paralela, la valoración de una realidad afectó de una misma manera a todas las realidades que estaban implicadas en

ellas y afectó de manera opuesta al conjunto de las realidades inversas.

A continuación, se da cuenta muestra de tres esquemas estructurales correspondientes a un eje dado según sea el caso. En la primera, se presenta la dicotomía del sentido que los Sordos otorgan al estar dentro y fuera de la sala de clases, en la segunda veremos cómo a esa misma situación la significan como espacio propicio de desarrollo de su Lengua de Señas y en la tercera el sentido que le conceden al hecho de tener una campana en una escuela de Sordos. Con los esquemas se permite apreciar de mejor manera la construcción de las estructuras discursivas.

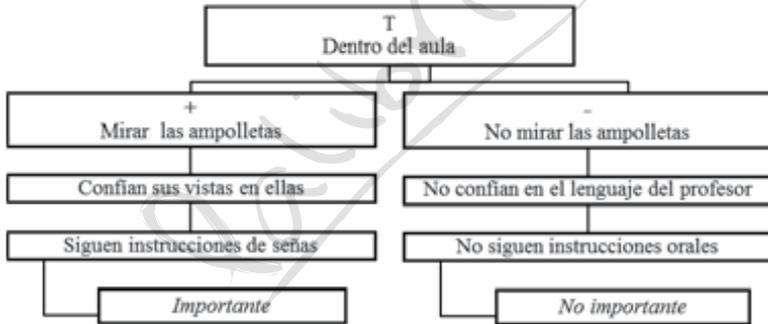


Figura 3. Esquema estructural N°1. Dentro del aula: entre la cultura visual y la cultura oral

Este eje semántico, *dentro del aula*, descubre que hay una diferencia entre lo que dice el profesor y la información que entregan las ampollitas, la cual es confiable, la información es seguida por los estudiantes y es importante. Así, las ampollitas representan una información accesible autónoma y naturalmente, representan el mundo de lo conocido, de lo propio, mientras que las palabras del profesor se presentan como información lejana, de acceso forzado, impuesta. Las

palabras dichas en el lenguaje oral representan mundos configurados en y desde otros que se imponen negando las formas naturales con la que estudiantes Sordos se apropian y construyen mundos.

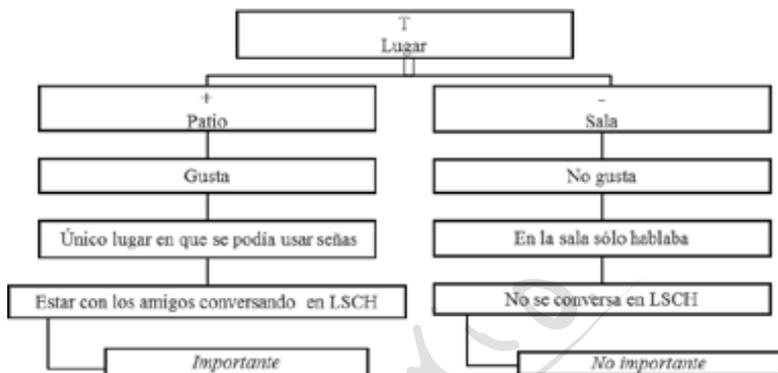


Figura 4. Esquema estructural N° 2. Lugares para Ser y Existir en la escuela

En la presente estructura la disyunción respecto al aje semántico de *lugar* nos presenta dos espacios: patio y salas de clases, espacios que los Sordos significan en virtud de sus posibilidades de comunicarse entre ellos en LSCh. Del patio como espacio se desglosa lo que les gusta, lo que les permite *ser* y *existir* con Otros desde sus propias identidades, intereses y lengua, ya que el patio representa el lugar donde se puede usar la LSCh, que permite la interacción libre y propia, es decir, el conversar con sus amigos, construir mundos y coexistir con elementos significados como importantes.

Por otra parte, del espacio sala se desprenden elementos asociados a la imposición de un *yo* y una forma de existir, la sala de clases donde existe una única lengua válida, únicas formas de comunicarse, únicas formas de construir mundos. Al ser la sala de clases un lugar de negación, es representante de lo que no les gusta y que, por lo tanto, no es importante.



Figura 5. Esquema estructural N° 10. La campana de la escuela.

Para los Sordos la campana es un medio de colonización presente en la escuela y, si bien ya está instalada, no debiera usarse y nunca debió ser colocada allí. De ninguna manera podría tener un efecto positivo como, por ejemplo, mejorar la audición de los estudiantes. Asimismo, los Sordos entienden que para el mundo oyente la campana es un medio de comunicación instalado en la escuela, que se usa habitualmente, todos los días y en todo momento, y que los oyentes creen que podría mejorar la audición de los estudiantes, para mejorar los trastornos auditivos que presentan en su oído. En definitiva, la campana es significada como el objeto de la negación y la invisibilización; se constituye en el símbolo de la cultura hegemónica (Cortés 2014), en tanto oyente, es el símbolo de la importancia del sonido y de la escucha.

A partir del levantamiento de los esquemas estructurales, de los dieciséis ejes de análisis con la consecuente interpretación hermenéutica, se genera una mirada integradora de los sentidos que la comunidad Sorda otorga a la educación de estudiantes Sordos en una escuela especial de la comuna de Santiago.

Sentidos que la comunidad Sorda de una escuela especial otorga a la educación de estudiantes Sordos

En este aparte se presenta el resumen de la interpretación de los hallazgos realizados, es decir, los elementos de conocimiento que se produjeron en el proceso investigativo para dar respuesta a la interrogante sobre el sentido que la comunidad Sorda le otorga a la educación de estudiantes Sordos de una escuela especial de la región metropolitana. Para este fin, se hizo una mirada integradora de las interpretaciones construidas a partir del levantamiento de esquemas estructuras en relación a los ejes de sentido y su consecuente comprensión profunda.

De esta manera, a partir de las estructuras emergieron ejes de sentido que representan los hallazgos de la investigación. El primer eje de sentido, plantea la idea de *que la escuela es un no lugar para la persona sorda*, ya que fue construida como un lugar para personas oyentes, negando la existencia de la cultura Sorda. En un segundo eje, se abordará *la escuela como un posible lugar /no lugar*. Para ello se trabajó con base en los aportes del antropólogo francés Marc Augé, quien entrega una visión antropológica de los no lugares. En un tercer eje, se aborda la idea de que *una no escuela forma una persona Sorda fragmentada*, lo cual es contrario al desarrollo de una identidad propia, una identidad Sorda, una identidad que le permita ser en el mundo – a la cual Paddy Ladd – ha llamado la Sordedad.

Esta fragmentación o no fragmentación, como se ha dicho, está vinculada a la idea de la liberación de la persona Sorda. Esta liberación tiene que ver con una desfragmentación del sujeto y con una posibilidad de convivir con todos los demás y ser valorado culturalmente, alejándose de la dicotomía entre modelo socio antropológico y modelo médico clínico. Esta fragmentación tiene, a su vez, la idea de *no-lugar*.

Las personas oyentes generan un diferencialismo, un aislamiento, una invisibilización. Es por eso que, en el cuarto eje, se planteó el concepto de *comunicación no desarrollada, comunicación perdida o puentes rotos* con la idea de establecer algunas ideas de la interculturalidad para poder vivir juntos, para poder trabajar juntos, para poder convivir.

Por último, cabe destacar que la interpretación representa una comprensión profunda de las narraciones que la comunidad Sorda de la escuela especial estudiada planteó sobre sus experiencias, realidades, acciones y emociones, por lo tanto, sólo tienen sentido desde estas experiencias particulares, de tal manera que no es objetivo de esta investigación, además de poco posible, generalizar estas a otras instituciones y/o actores sociales. A continuación, se entrega un esquema del modo en que se presentan las interpretaciones:



Figura 6. Interpretación Hermenéutica.

La escuela como no lugar

Michel de Y, historiador y filósofo francés, es uno de los primeros pensadores en hablar del no lugar, en su obra *La invención de lo cotidiano* (1990). Marc Augé refiere a Michel de Certeau en su análisis del no lugar planteando que cuando habla “de ‘no lugar’, es para hacer alusión a una especie de cualidad negativa del lugar, de una ausencia de lugar en sí mismo que le impone el nombre que se le da” (Augé, 2000, p. 90). En este sentido, el no lugar se relaciona con el anonimato, lugares sin sentido, no simbolizados pues “el control a priori o a posteriori de la identidad y del contrato coloca el espacio

del consumo contemporáneo bajo el signo del no lugar” (Augé, 2000, p. 106).

En el no lugar es el espacio en donde lo identitario es imposible y es en ese sentido en el cual se recoge, no con la clasificación usual, sino que con Certeau (1990) en tanto cualidad negativa y con Augé (2000) la dificultad de lo *identitario* “sí un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar...” (Augé, 2000, p. 83). Entonces, tenemos el sentido del lugar como espacio para la memoria, el cual es circunscrito y el sujeto es reconocido desde la cultura y la historia; y tenemos, los no lugares en los cuales en un anonimato crecen y se desarrollan personas sin historia y aculturadas.

Del desarrollado en esta investigación, se determina que la escuela especial estudiada, se presenta como la *no escuela* o como espacio escuela que posee no lugares. Los no lugares de la escuela fueron el aula y los espacios etiquetados como prohibidos.



Figura 7. Los no lugares de la escuela.

Estos no lugares son los espacios definidos como sin libertad, sin expresión, sin posibilidad de ser, alejados de la Sordedad, pero también pueden ser lugares de resistencia, especialmente siguiendo a Freire para quien en estos espacios se puede generar casi naturalmente la resistencia.

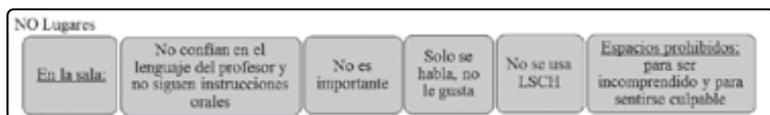


Figura 8. Los NO lugares.

Para Paulo Freire, la escuela debe, en lo fundamental, entregar las herramientas de la autonomía a las personas, ya que es la única forma para que estas se desarrollen y, más propiamente, desde el Sordo, puedan construir y reafirmar su identidad. Su no desarrollo la convierte en una institución del *conocimiento bancario* la que, de por sí, es opresora.

Se ha planteado el no lugar, en contraposición del lugar, el cual debiera proporcionar la seguridad de estar resguardados en la cultura, protegiendo con esto la identidad y su libre expresión. En palabras de Yi Fu Tuan “espacio y lugar son términos familiares que indican experiencias comunes. Vivimos en el espacio... El lugar es seguridad y el espacio es libertad: estamos ligados al primero, mientras deseamos el segundo” (Tuan, 1977, p.3). Es así como para los Sordos la escuela en general no es significada como un lugar, no obstante, ejercen su resistencia en zonas como el patio en donde se reúnen y se transmiten la lengua de señas y la cultura Sorda.

La no comunicación en la escuela

Muchas veces las personas Sordas en la escuela estudiada – se sienten observadas, connotadas y denotadas como “discapacitadas” y que su discapacidad se relaciona con una dificultad, un problema o un trastorno – en tanto Sordos – de la comunicación, cuya solución a este *problema* es que aprendan a comunicarse con el mundo oyente, a partir de la lengua oral como lengua legítima y validada por la cultura hegemónica.



Figura 9. La no comunicación en la escuela.

Surge entonces, la obsesión desde lo práctico e ideológico del oralismo como única respuesta. Pero esta acción oralista, como ya ha sido señalado, se encuentra dentro de un dispositivo discursivo, por ende, de poder.



Figura 10. Lenguaje Oralista.

La comunidad Sorda, desde la escolarización, a partir del congreso de 1880, fue obligada a utilizar el oralismo, sintiendo con ello la opresión cultural. Es preciso recordar que ha sido una demanda permanente de las comunidades de Sordos y Sordas, la comunicación por LSCh. Es en ese sentido que, cuando se habla del Oralismo, aparecen los discursos y los conceptos vinculados a la opresión, la imposición y el colonialismo.

En efecto, si la opresión tiene una herramienta privilegiada para ejercer su acto de oprimir, en el caso del mundo Sordo, es a través del oralismo. Dicho enfoque proscrito en el congreso de 1880 de la ciudad de Milán, proclamó que “la Sordera ha sido abolida” (Ladd, 2003), creyendo los oyentes que liberaban a los Sordos y los Sordos comenzando a vivir el colonialismo lingüístico, la persecución lingüística y con esto una cultura y una historia, que no por nada han sido llamadas el *holocausto Sordo* ¿Es un poco exagerado hablar de holocausto Sordo? La comunidad Sorda señala: un holocausto “destruyó cuerpos; el otro, destruyó mentes” (Ladd, 2003).

La condición de la persona Sorda, en tanto despojada de su lengua y seleccionados sus modos de estudio, de ser, de comunicarse, ¿podría ser una condición de oprimido? Freire señala “la opresión, sólo existe cuando se constituye como un acto prohibitivo al ser más de los hombres” (1973, p. 58).

En consecuencia, la persona Sorda se enfrenta al biopoder generado por las obsesiones oralistas que comienzan en casa y bajo recomendaciones especializadas. De hecho, en la vida cotidiana de una familia alejada de todo tema o debate sobre la Sordera, en la que aparece un hijo o hija Sorda, y en muchos casos sin algún antecedente familiar, sucede un verdadero terremoto. En la mirada médica y social se habla de un duelo, porque no ha nacido ese hijo o hija que se esperaba tener, el deseado. En ese momento, los padres recurren al pediatra y son derivados a un otorrino, el cual comienza a tratar este “problema”, esta “discapacidad”. En la mayoría de los casos, el “tratamiento” no va a incluir el uso de la Lengua de Señas. Así, el oralismo, más allá de un modelo, es un dispositivo de control, una estrategia, es decir, un hacer dominante, que se posiciona desde el *sentido común* de lo que debe hacer una persona que padece discapacidad. A ese tenor Cuevas (2013) señala:

Así, el buen ciudadano Sordo sería aquel que se integra a la sociedad oyente. Este ideal motiva una imagen moralizante, culposa y potencialmente sancionadora que estigmatiza a aquellos Sordos que se resisten a las prácticas promovidas por el régimen de subjetividad y de ciudadanía imperante que impone la adaptación a la oralidad (p. 701).

La proscripción de la lengua de señas acrecienta la cultura del silencio, la cultura de la incomunicación, pero al usar la lengua de señas se aprende, se profundiza en la historia de los Sordos. La lengua de señas es la lengua de los oprimidos, pero a la vez ella misma contiene el germen de la liberación, del cambio, de una justicia cultural. Así, las tensiones en el lenguaje se originan cuando se privilegia lo auditivo y se relega lo visual,

cosa no menor, pues la visualidad trae consigo una dimensión de cultura. La mirada de los estudios sobre la *cultura visual* y su relación con la educación de los Sordos en Chile son ideas incipientes, debido al colonialismo oyentista que niega cultura e historia e impone su sustento fonocéntrico y terapéutico.

La opresión cultural del Sordo se manifiesta también en el ámbito de la didáctica pedagógica, cuando los profesores oralistas-oyentistas privilegian lo auditivo por sobre lo visual. Gladis Perlin (2008), en *Teoría de la educación y estudios Sordos* se lamenta señalando que “incluso el discurso curricular en relación con las personas sordas, es decir, el plan de estudios Sordos era completamente incapaz de realizar cualquier influencia en la educación de los Sordos” (p.34). Entonces en este panorama, los Sordos sienten la presión y la discriminación de un mundo oyentista que no les comprende y les niega permanentemente su condición centrandolo la normalidad en la oralidad.

La identidad amenazada

Dar cuenta de los procesos identitarios en la escuela estudiada, implica remitirnos a la hegemonía y normalidad en dónde se comprenden, representan y diseñan los diversos procesos socioeducativos en ésta. El Sordo, si bien, es reconocido como tal y considerado en tanto sujeto de derechos al interior de la sociedad en general, y de la escuela en particular, vive sin la plena autonomía y autodeterminación, vive como un oprimido/pasivo dependiente y conformista con lo que los aparatos estatales le ofrecen: escuela, implantes y audífonos. Lo que se oprime es la cultura en las formas y la lengua, lo que se niega es la posibilidad de ser, de estar siendo como una persona Sorda, lo que provoca identidades fragmentadas, un no ser Sordo, un ser discapacitado y un no querer ser lo que se es o una actitud de conformismo.



Figura 11. Identidad oyente de la persona Sorda.

Una de las estrategias de invisibilización de las personas Sordas es no dar la posibilidad de expresarse o darles una plataforma de lucha pequeña y alcanzable: subsidios, ayudas técnicas y estacionamientos preferenciales, señala Freire, en su libro concientización teoría y práctica de la liberación “¿Quién mejor que los oprimidos están preparados para comprender el terrible significado de una sociedad opresora? (...) ¿Quién con más claridad que ellos pueden asumir la necesidad de la liberación?” (1980, p.57). Así, el Sordo está llamado a una resistencia que se despliega a partir de la lengua de señas y su existencia al interior de su cultura, la cultura Sorda.

Otra estrategia, es considerar la Sordera desde la discapacidad. Es por eso que, siguiendo a Cuevas (2013), “esta concepción de la Sordera y la educación de personas sordas es consistente con la responsabilización del individuo, típica de los regímenes biopolíticos neoliberales, para los que este debe hacerse cargo de su condición” (p.701). Ante lo cual cabe preguntarse ¿cómo se hacen cargo? ¿con la subsidiaridad? ¿a través de los dispositivos educativos y tecnológicos (ayudas técnicas) que para el caso de los Sordos son los equipos FM, los implantes cocleares y los audífonos?

Si bien, con los modelos médicos y sociales la Sordera es considerada una discapacidad, la persona Sorda que ha logrado la episteme de la Sordedad se ve a sí misma como parte de un grupo lingüístico y cultural minoritario. El Sordo no es, de modo alguno, una persona que desea llegar a ser un oyente, no ve discapacidad en sí mismo. Pero sabe que, también, es parte de un

grupo mayor en el cual sí hay *discapacitados auditivos* o Sordos con s minúscula, es decir, personas para las cuales la diferencia, se ha transformado en discapacidad, a través de los procesos de diferencialismo propios de la hegemonía de la normalidad.

Son muchos los Sordos que asumen una actitud comprometida, de lucha y resistencia, la que se hace patente con la creación de organizaciones, muchas de ellas al alero de las ya creadas asociaciones en torno al respeto de la lengua de señas, la identidad y la cultura Sorda. Mientras sucede esto, el discurso colonialista busca descubrir y poner de relieve las diferencias, lingüísticas y aspectos de la visualidad, entre colonizador y colonizado; quiere valorar las diferencias en beneficio del colonizador y mantenerse en un lugar de negación de la existencia de una cultura Sorda, por tratarse de una enfermedad, una desgracia, una condición neurobiológica alterada, sobre la cual no se pueden establecer las bases de una cultura.

Lamentablemente, las concepciones oyentistas y oralistas, en la misma escuela, abordan y contribuyen a la victimización, con la representación de que la educación de los Sordos debería abordarse desde la educación especial, ya que la Sordera es una discapacidad.



Figura 12. Identidad del Sordo oprimido.

Uno de los principales hallazgos de la investigación, y a juicio del investigador perturbador e inquietante, es la presencia de símbolos de opresión los cuales viven bajo el amparo total de la normalidad y los cuales no se encuentran en discusión por parte de la comunidad oyente y tampoco de parte de muchos Sordos.



Figura 13. Símbolos opresores.

La campana de la escuela bien pareciera ser un muy mal chiste o un chiste cruel, pero no, es la vivencia de cada día en la escuela, la cual constituye la simbolización máxima del colonialismo oyentista. Este objeto, en medio del patio, instalado y valorado desde el oyentismo, se sustenta en el desconocer y negar, en la base de la habitualidad, la episteme Sorda transformándola a la fuerza en una episteme oyente, dañina y opresora. Es preciso considerar, que los aspectos de la episteme Sorda no son causa de la Sordera, sino que de la *Sordedad* – entendiéndola como un estar siendo Sordo – y por ello los Sordos cuando la viven o toman conciencia de ella se oponen tenazmente al Oralismo.

Otro símbolo de opresión y de violencia en la escuela estudiada es el uso de La clave de Fitzgerald. Esta es la herramienta cardinal para los y las docentes Oralistas en la enseñanza de la lectoescritura. Parece interesante y necesaria la cita del educador, escritor, ensayista y filósofo venezolano Simón Rodríguez (1769 -1864) quien, en el año 1794, cuando presentaba al Ayuntamiento de Caracas su análisis crítico de la educación colonial, quizá ya anticipando lo que serían los posteriores estudios sobre la educación bancaria, dijo “pierden los niños el tiempo leyendo sin boca y sin sentido, pintando sin mano y sin dibujo, calculando sin extensión y sin número” (Citado en Rojas Olaya, A. R. 2009, p.98). La cita de Rodríguez en el contexto de las personas Sordos tiene una interpretación más que literal, pues con La clave de Fitzgerald se acercan peligrosamente a una estructura gramatical a la cual no le otorgan sentido.



Figura 14. Cultura oyente en la persona Sorda.

En efecto, los dispositivos de poder y control de la normalidad se instalan en la escuela impactando las identidades, anulando las formas de construir cultura, negando las lenguas y violentándolas con el mensaje de que deben dejar de ser lo que son. Para lograrlo se instala el dispositivo pedagógico del oralismo.

En efecto, en la escuela existen Sordos oralizados que pueden llegar a negar su condición de tal, en algunas ocasiones no conocen la LSCh, piensan como no Sordo y tienen vergüenza de convivir con las comunidades Sordas, pero que, a la vez, presentan serias dificultades para entenderse con la comunidad oyente, tienen comunicación fragmentada y viven con mucha soledad. Tal como Freire señala, en la *Pedagogía de la autonomía* (2004), “enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural”. El Sordo oralizado muchas veces no ve esta opresión, es invisible, pues se instala e en una sutileza simbólica, que no está exenta de un carácter violento. No se puede desconocer que los ejes de tensión de lucha y búsqueda de la liberación de las comunidades Sordas, pasan por la cultura y su urgente reconocimiento con el patrimonio más importante de esta: la Lenguas de Señas Chilena.

Este reconocimiento ha debido lidiar con la permanente idea de la discapacidad. Hoy coexisten modelos sociales y médicos que instalan majaderamente a la persona Sorda en el grupo del *discapacitado* y, por ende, sujeto de derechos especiales. Lo anterior podría entenderse como una acción de la cultura oyente que desbanca toda idea cultural Sorda, en donde *“el ser/poder/conocer de los oyentes constituye una norma, no siempre visible, a partir de lo cual todo es medido y juzgado”*. (Skliar

y Lunardi, 2000, p. 8). En este contexto, hay generaciones de personas Sordas que debido al oyentismo se han desarrollado sin una lengua oral competente para ser parte del mundo oyente en la comunicación y su cultura, a la vez desconocen la lengua de señas y la cultura de la comunidad Sorda, es más, dudan de su real existencia, todo ello avalado tanto por profesores oralistas, como por su propia familia. Pero al cabo de un tiempo, de algún modo, llegan a las agrupaciones y asociaciones de Sordos buscando la comunicación, es decir buscando ser en la palabra, ser en la seña.

La escuela debe pensar en dispositivos que problematicen las prácticas pedagógicas, pues al refugio de lo universal los modos hegemónicos y homogéneos de normalización desarrollan prácticas segregadoras, normalistas y oficialistas que matan y niegan toda posibilidad de existir y co-existir en la escuela. La invitación es a pensar en esta escuela y reconstruirla poniendo en el centro al sujeto Sordo, a la posibilidad de diversidad, redescubriendo formas de transformación creativas de reinención de dispositivos no discapacitantes y de encuentro.

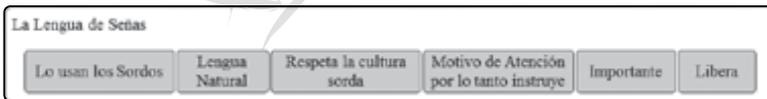


Figura 15. Lengua de Señas.

En la escuela estudiada el uso de la LSCh representa la resistencia, la emancipación, el espacio del ser siendo Sordo. La liberación de la persona Sorda, supone un padecimiento, un enfrentamiento, una lucha y una victoria, un vivir como Sordo o Sorda, vivir en un espacio de pertenencia e identidad, vivir en su comunidad. Es por eso que los Sordos definen el desarrollo de su identidad como la conquista del ser Sordo, lo que Ladd (2003) llama la Sordedad, el *estar siendo Sordo* desde la espisteme que ha conquistado.

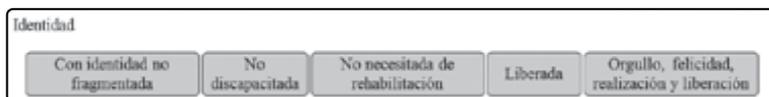


Figura 16. Identidad.

La identidad Sorda tiene como elementos constitutivos el reconocimiento de los signos utilizados como una lengua natural con las mismas características lingüísticas que las lenguas orales (Stokoe 1960). La solicitud de la Federación Mundial de Sordos de este reconocimiento (1987), y las movilizaciones estudiantiles de la Universidad de Sordos Gallaudet (1988), con el que se inician los debates y reflexiones sobre su cultura y lengua dan cuenta de una permanente plataforma de lucha por el reconocimiento, enseñanza y presencia de la lengua de señas.

Las comunidades Sordas consideran que la LSCh es su patrimonio cultural y, por ello, la respetan enormemente. Pero hay más, quienes pudieron vivir la experiencia de ser oralizados y luego conocer la LSCh hablan de un sentimiento de liberación, de volver a nacer y de que las cosas comenzaron a tener sentido profundo, que se pararon en el mundo y que empezaron a ser Sordos orgullosos. Es por eso que hay una impetración inquebrantable de las comunidades de sujetos Sordos, pues sienten que la experiencia es liberadora. Lamentablemente, las concepciones oyentistas y oralistas en la misma escuela abordan y contribuyen a la victimización, con la afirmación que la educación de los Sordos debe abordarse con la educación especial ya que la Sordera es una discapacidad.

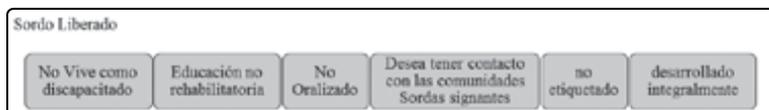


Figura 17. Sordo liberado.

Sordo con *s* mayúscula es propio de una educación no rehabilitadora, no oralizada y quien la ha vivido desea tener relación con comunidades Sordas signantes. El Sordo vive exclusivamente dentro de los parámetros de la cultura Sorda, algunos son militantes de la política Sorda, utiliza muchas formas de comunicación visual como clasificadores, chistes, hechos heroicos; es señante por adquisición en la relación con Sordos adultos y, por ser hijo de padres Sordos, posee un espacio cultural. Los integrantes de esta cultura tienen conciencia Sorda. Un claro ejemplo del Sordo/Sorda es quien no se ve viviendo dentro de otra cultura.



Figura 18. Cultura Sorda.

Reconstrucción social de los puentes rotos

Duarte (2007) se refiere a la importancia de acoger la cultura *y potenciar al grupo de semejantes como espacio privilegiado de socialización*. Lo que implica construir una escuela como espacio privilegiado para la coexistencia, en el caso de la escuela estudiada, implica la reconstrucción del puente, desde el reconocimiento del Otro, de las lenguas, de las culturas, de las relaciones de alteridad.

La metáfora de los puentes rotos supone evidenciar la tensión entre culturas, entre luchas de saberes y poderes, que en la escuela se traducen en la separación entre el oyente y el Sordo. Reconstruir este puente implica reconocer que la comunidad Sorda de la escuela – niños, niñas, jóvenes y adultos – traen consigo una historia de negación, opresión y categorización. De hecho, representan una parte importante de la denominada población con discapacidad.

Comentarios finales

Touraine (2003) complejiza la combinación entre la unidad de una sociedad con la diversidad de las diferentes personalidades y las culturas, si es que nos negamos a la idea de sujeto personal al centro de nuestra reflexión y nuestra acción. Así, para reconstruir el puente, como hormigón armado, la interculturalidad surge como posibilidad de ser el agua de la mezcla para el proyecto educativo y de vida, la confianza y el respeto por la cultura como el árido. Por su parte, la comunicación como el cemento necesario para esta mezcla. Al centro de la unión, se levanta el sujeto, no fragmentado, vivo, éste “*enfoque permite explicar cómo podemos vivir juntos, iguales y diferentes*” (Touraine 2003, p. 22).

Finalmente, recordando a Paddy Ladd (2011), hoy podemos viajar hacia el derrocamiento de visiones opresoras para dar aún más fuerza a visiones biculturalistas, es ahí donde sujetos – como quien desarrolló esta tesis – pueden ser los obreros para fraguar la unión de los puentes y generar un mayor intercambio cultural Sordo/oyente.

Referencias

- Augé, M. (2000). *Los no lugares: espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F. y Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar*. España: Graó.
- Acuña Robertson, X. (2016). *La metáfora en la lengua de señas chilena: una aproximación desde la psicolingüística cognitiva* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16782>
- Bourdieu, P., y Passeron J. C., (1995). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara S.A.
- Cortés Ramírez, E. E. (2014). La hegemonía cultural hoy: la hegemonía como método analítico en los estudios culturales. *Pensamiento*

- Actual*, 14(22), 13-28. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/17776>
- Cuevas, H. (2013). El gobierno de los Sordos: el dispositivo educacional. *Revista de ciencia política*, 33(3), 693-713. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-090X2013000300006
- Echeverría, R. (2005). *El búho de Minerva: introducción a la filosofía moderna*. JC Sáez Editor.
- Especial, M. T. E. (2015). Propuesta para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la educación especial. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>.
- Foucault, M. (2000). *Los Anormales*. Ed Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI
- García, O., Haydeé M., Polito S. y Polito J. (1965). *Clave para la estructuración del lenguaje de jardines infantiles a sexto grado*. Instituto Oral Modelo, Buenos Aires.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona (España): Gedisa.
- Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R. y Villaverde, L. E. (Eds). (2004). *Repensar la inteligencia: hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*. Ediciones Morata.
- Ladd P. (2005). *Golpes contra el imperio: culturas sordas y educación de sordos* (conferencia). En Vigésimo Congreso Internacional sobre Educación del Sordo, Maastricht, Holanda. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.org/golpes-contra-el-imperio-culturas-sordas-yeducacion-de-sordos>.
- Ladd, P. (2011). *Comprendiendo la cultura Sorda: en búsqueda de la Sordedad*. Concepción (Chile): Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Ladriere, J., y Ricoeur, P. (1975). *Poder y conflicto*. Ed del Pacífico.

- Ladriere, J. (1975). El Poder. En Ladriere, J. y Ricoeur, P. *Poder y conflicto*. Santiago de Chile: Editorial del Pacífico – Instituto de Estudios Políticos.
- Lane, H. (1992). La máscara de la benevolencia: la comunidad sorda amordazada. Lisboa: Horizontes pedagógicos.
- Lane, H. (1995). Constructions of deafness. *Disability y Society*, 10(2), 171-190.
- Lissi, R., Svartholm, K., y González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2). 299-320.
- Manosalva Mena, S. y Tapia Berrios, C. (2014). Experiencia y alteridad: el intruso en el espejo de la mismidad normalizada. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 13(16). 49-59.
- Morales G., Ayala A., Rivera A. y Sanhueza R. (2017) Sensibilidad Intercultural: diversidad auditiva y comunicación. *Revista Pasajes*, 4. Disponible en <http://www.revistapasajes.com>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Sordera y pérdida de la audición: datos y cifras*. Disponible en <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- Pérez de la Fuente, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *Dilemata*, 6(15), 267-287. Disponible en <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/308>
- Perlin, G. (2008). *Teorias da educação e estudos surdos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras- Libras na Modalidade à distância.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Ríos, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66.
- Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social: articulaciones entre Paul Ricoeur y la pedagogía crítica de Paulo Freire*. Manizales: Centro de Publicaciones Universidad de Manizales.

- Ruz, J., y Bazán, D. (1998). Transversalidad educativa: la pregunta por lo instrumental y lo valórico en la formación. *Pensamiento Educativo*, (22), 13-39
- Sanhueza, R., y Morales G. (2018). Minoría lingüística: presión comunicativa y cultural hacia la persona sorda. *Revista Pelicano*, 4, 183-197. Disponible en <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/pelicano/article/view/1429/1387>
- Sacks, O. (1991). *Veo una voz: viaje al mundo de los sordos*. Madrid: Anaya y Mario Muchnik.
- Schutz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social: Escritos II*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Skliar, C. (1998). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação.
- Skliar, C. (1997). *La educación de los Sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. EDIUNC.
- Skliar C. (2003) *¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22.
- Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure*.
- Tuan, Yi-Fu. (1977). *Space and place: the perspective of experience*. London: Arnold.

V

Representaciones fonológicas en la lectura de personas sordas: Múltiples estrategias de codificación

Valeria Herrera Fernández

Introducción

Durante décadas la investigación sobre las formas de procesar información escrita en las personas sordas estuvo determinada por una visión hegemónica del lenguaje y las lenguas orales, basada en la existencia de representaciones mentales de la información lingüística de origen exclusivamente auditivo-oral. Las primeras investigaciones sobre las lenguas de señas en todo el mundo y su rol en la educación se centraron en demostrar que los mecanismos empleados en su adquisición y desarrollo eran análogos a los empleados por las lenguas orales. A mediados del siglo XX se pensaba que la única forma de validar las lenguas de señas era mostrar que cumplían las mismas condiciones que las lenguas orales, y de este modo, ser consideradas lenguas en toda regla. En la actualidad, los múltiples estudios sobre las lenguas de señas⁵ no cuestionan su estatus lingüístico y su investigación cobra cada vez más relevancia e impacta en las

⁵ En Chile destacan los trabajos de Acuña, Adamo y Cabrera (2009); Saldías (2015) y Otárola (2016).

concepciones teóricas y enfoques educativos, más allá de las comunidades de sordos.

La principal implicación teórica del estudio de las lenguas de señas fue explorar la universalidad de los mecanismos del lenguaje, entendiendo que las características universales del lenguaje son aquellas que lo hacen único a los seres humanos. La conclusión general de estos estudios refiere a que pocos procesos son específicos de la modalidad de las lenguas y las principales estructuras y procesos involucrados en la comprensión y producción de la lengua, así como las etapas y procesos de adquisición, son universales e independientes de la modalidad lingüística (visual, oral, táctil, etc.).

Los conocimientos aportados por los estudios sobre la lingüística de las lenguas de señas, permiten en la actualidad formular nuevas preguntas y establecer relaciones entre elementos de las lenguas de señas y del lenguaje escrito, que hasta hace pocos años no eran posibles. En este sentido, uno de los objetivos de la tesis doctoral fue explorar las relaciones entre LSCh y lectura y comprender de qué modo las habilidades de una persona en una primera lengua (LSCh) sirven de plataforma para conocer y enriquecer las habilidades en una segunda lengua, en nuestro caso, el español escrito.

Para ello, en su momento fue y sigue siendo necesario analizar las concepciones de sordera que subyacen a toda investigación y propuesta educativa, y de qué modo estas concepciones influyen en las expectativas sobre la lectura de las personas sordas. La línea de investigación derivada de la tesis doctoral, se enmarca en un paradigma socio antropológico o de derechos. La base conceptual de la investigación doctoral que se expone, concibe la sordera como una condición y a las personas sordas como un grupo social que comparte características culturales y lingüísticas.

El capítulo analiza los códigos fonológicos en lectores sordos, considerando las múltiples estrategias de codificación

observadas en estos lectores. Se presentan diversos estudios que analizan los códigos de procesamiento alternativo de la información, en personas sordas expuestas de forma temprana a las lenguas de señas, especialmente aquellos que proveen información sobre uso de códigos articulatorios, códigos signados, códigos ortográficos y códigos dactílicos.

Representaciones fonológicas en lectores sordos

La investigación en lectura muestra que el procesamiento fonológico está implicado en todos los niveles del lenguaje y juega un rol causal en la adquisición de las competencias en lectura y escritura. Por esta razón, Perfetti (1991) argumenta que la fonología está involucrada en el inicio de la lectura y en su posterior desarrollo como un conocimiento abstracto. Describe el conocimiento fonológico como una habilidad reflexiva, en la que el niño analiza la palabra impresa, del mismo modo que analiza los fonemas y las sílabas, y usa productivamente este conocimiento para examinar las palabras menos regulares y menos comunes. El proceso comienza a desarrollarse cuando el niño está más familiarizado con la representación alfabética y logra mayor vocabulario de palabras impresas. Posteriormente, los niños y niñas llegan a apreciar la sistematicidad ortográfica y pueden combinar conocimientos fonológicos y conocimientos ortográficos o visuales en un proceso de lectura eficiente. Del mismo modo, Stanovich (1991) explica que el procesamiento fonológico de las palabras impresas es necesario debido a que provee una herramienta que permite asociar las palabras habladas que se conocen con su forma escrita. El procesamiento visual, como tal, analiza la forma de las letras escritas, pero los lectores necesitan establecer y mantener mecanismos asociativos con las palabras habladas. Esta asociación se desarrolla como parte del

descubrimiento de la lectura en su etapa inicial y posteriormente como soporte del desarrollo de las habilidades lectoras.

Alegría (1996) señala que el origen de las representaciones fonológicas en las personas sordas ha sido estudiado a partir de varios enfoques por diversos autores y a través de distintas tareas. El paradigma de la Memoria a Corto Plazo (MCP) fue uno de los primeros utilizados para explorar el código fonológico en las personas sordas. Uno de los primeros estudios fue el realizado por Conrad (1979) que exploró el desempeño en tareas de MCP en adolescentes sordos usando dos tipos de palabras; un grupo de palabras fonológicamente similares, pero ortográficamente distintas y otro grupo de palabras fonológicamente diferentes, pero ortográficamente similares. En este tipo de tarea se considera que una persona usa el código fonológico si comete más errores con las palabras fonológicamente similares y que utiliza el código ortográfico si comete más errores con las palabras ortográficamente similares. Los resultados de la investigación revelan la existencia de ambos códigos en los adolescentes sordos; sin embargo, aparece una fuerte correlación entre uso de código fonológico e inteligibilidad del habla, y entre código fonológico y habilidad lectora.

Un segundo enfoque, de exploración de la representación fonológica en las personas sordas, proviene del empleo de tareas de interferencia de palabra-color llamado efecto *Stroop*. El efecto *Stroop*, se refiere a la interferencia semántica que se produce en el sujeto cuando realiza una tarea en la que debe nombrar el color de la tinta (AZUL) con la que está escrita una palabra (ROJO) que no coincide con su significado. Es decir, es una clase de interferencia producida como consecuencia de nuestra automaticidad en la lectura. Esto nos ocurre cuando el significado de la palabra interfiere en la tarea de nombrarla, por ejemplo, el color de la tinta en que está escrita. Leybaert, Alegría y Fonck (1983) examinaron la interferencia en tareas

Stroop (condiciones señalar y nombrar) en dos grupos de personas sordas que recibieron educación oralista; un grupo con habla inteligible y otro grupo con habla ininteligible. Además de un grupo control de personas oyentes. Los resultados mostraron un incremento de la interferencia en la condición de nombrar en el grupo oyente y en el grupo de sordos con buena inteligibilidad. Sin embargo, no se observa interferencia en esta condición (nombrar) en el grupo de personas sordas con habla ininteligible. Para los autores, la identificación de la palabra no evoca automáticamente el código fonológico en las personas sordas que no desarrollan habla inteligible.

Una tercera fuente de evidencia proviene del estudio del deletreo en las personas sordas. Leybaert y Alegría (1995) diseñaron una tarea destinada a explorar el uso de las representaciones fonológicas durante el deletreo de estos sujetos. Para ello compararon palabras cuyo deletreo podía derivarse directamente de la fonología superficial con palabras con ortografía más opaca. Observaron que los niños de alrededor de 10 años, se equivocan un 40% con el primer grupo de palabras y un 57 % en el segundo grupo de palabras. El grupo de niños mayores de 13 años, se equivoca en 15% y 26% respectivamente. Para los autores estos resultados indican que estos niños poseen y usan representaciones fonológicas de las palabras que conocen al momento de escribirlas. Los autores señalan que si los mecanismos de deletreo de los niños sordos se apoyaran exclusivamente en representaciones ortográficas no se observaría ninguna ventaja de la condición fonológica en la condición de ortografía opaca. E indican que la exactitud de las representaciones fonológicas y su traducción en la ortografía mejoran con la edad.

Para Alegría (1996) las tres situaciones antes examinadas exponen una convergencia interesante. En cada caso las diferencias individuales dependen de la inteligibilidad del habla

de los sujetos. En los primeros dos casos la activación del código fonológico tiene un efecto perjudicial en el rendimiento (caso *Stroop*). Según Alegría la presencia de código fonológico en los sordos indica que éste se activa automáticamente como ocurre en los oyentes. Igualmente indica que el código fonológico descubierto en estos experimentos es totalmente post lexical. Sin embargo, para el autor este hecho no prueba la existencia de códigos fonológicos que determinen el acceso al léxico en los sordos. En el caso de los oyentes, el acceso fonológico al léxico está garantizado por la existencia de un procesador auditivo, pero éste no es el caso de los sordos profundos. El autor argumenta que la evidencia revisada conduce a la conclusión de que la identificación de palabras escritas en los niños sordos no se limita al reconocimiento visual-ortográfico, sino que éstos poseen y usan un dispositivo que elabora códigos fonológicos dirigidos a la identificación de palabras. Los resultados en su conjunto, sostienen la hipótesis que es probable que una proporción de la población sorda posea representaciones del lenguaje accesibles a través de la fonología, subrayando que los datos conciernen exclusivamente a un código fonológico post lexical.

Para analizar el rol del código fonológico en la lectura de los sordos, Shaper y Reitsma (1993) llevaron a cabo un estudio para el que diseñaron dos experimentos. El primero de ellos exploró la influencia del código articulatorio (de base hablada) en la tarea de aprender una palabra impresa, en la cual las palabras que eran visual o articulatoriamente confusas tenían que ser asociadas a dibujos de animales. El segundo experimento consistió en recordar el orden serial de cadenas de palabras escritas. La muestra la conformaron 78 niños sordos prelocutivos entre 6 y 13 años, educados en programas mixtos con énfasis en el código oral.

Los resultados del primer experimento revelan que los niños educados oralmente desarrollan estrategias diferentes para

aprender a memorizar la información ortográfica. Los niños de 9 años al principio aprenden palabras nuevas usando una estrategia ortográfica. En cambio, los niños con más experiencia lectora desarrollan paulatinamente una estrategia de codificación basada en el habla. Esta estrategia les permite ser más eficientes en el aprendizaje de palabras, comparada con una estrategia de memorización visual. Igual que los lectores oyentes, los lectores sordos que usan las Reglas de Correspondencia entre Grafemas y Fonemas (RCGF), prestan más atención a la estructura específica de las letras que conforman las palabras, facilitando la adquisición de conocimientos ortográficos correctos. Shaper y Reitsma (1993) destacan que, en comparación con los oyentes, los sordos comienzan a usar eficientemente el código de base hablada en una etapa muy posterior de su desarrollo lector. Asimismo, es posible que en los niños pequeños la formación del código de base hablada demande gran esfuerzo y, en consecuencia, distraiga la atención prestada a la información impresa de la palabra.

Los resultados del segundo experimento, diseñado para investigar el funcionamiento del código de base hablada en tareas que requieren memoria secuencial de palabras, indican que a partir de los 9 años de edad casi todos los niños emplean códigos de base hablada en el recuerdo del orden de las palabras, al menos cuando no se realizan grandes demandas a la capacidad de memoria. Los resultados para ambos experimentos revelan que los niños de 9 años procesan la información escrita usando principalmente una estrategia visual y sólo unos pocos niños de esta edad usan estrategias articulatorias. También se comprueba que el uso de una estrategia de base hablada puede estar asociada con el recuerdo serial. A partir de los 9 años las diferencias individuales en la estrategia de codificación emerge más claramente en el proceso de lectura de los niños sordos. Shaper y Reitsma (1993) concluyen que el recuerdo hablado es importante para el desarrollo de la lectura en los niños sordos.

Por su parte, Hanson y Fowler (1987) realizaron un estudio con adultos sordos y oyentes para determinar el uso de la información fonológica durante la lectura de los lectores sordos. Las investigadoras midieron el tiempo de reacción en tareas de decisión léxica con palabras de igual rima y ortografía similar (por ejemplo: *wave-save*) y palabras con rima diferente (por ejemplo: *have-cave*). Hanson y Fowler (1987) señalan que los lectores sordos acceden a la información fonológica durante la lectura de palabras. En esta tarea, la respuesta de los adultos sordos y oyentes fue afectada por la relación fonológica entre la similitud ortográfica de los pares de palabras. Las autoras indican que la diferencia entre sordos y oyentes puede explicarse por la tendencia de algunos sordos a manifestar cierta facilidad, tanto con los pares de palabras que riman como con los que no riman, o por la tendencia de unos pocos oyentes a manifestar interferencia en ambos tipos de palabras. Asimismo, el patrón de facilitación e interferencia para los sordos se relaciona con la estimación de la inteligibilidad del habla.

En el primer experimento, el patrón de respuesta de los lectores sordos indica una fuerte tendencia a confiar en la similitud ortográfica al realizar sus juicios respecto a las rimas. Sin embargo, en las tareas de rima, los sordos demostraron que podían hacer estos juicios de forma más exacta que si los hicieran al azar. Las autoras señalan que los sordos no sólo acceden a la información fonológica, sino que lo hacen de forma exitosa y que no poseen un *background* predominantemente oral, aunque todos recibieron educación oral, consideran la lengua de señas su primera lengua. Por ello, es notable que, en la lectura del inglés escrito, utilicen habilidades fonológicas concluyendo que la representación de palabras de los lectores sordos puede incluir tanto información fonológica como ortográfica.

Leybaert (1993) realiza un estudio con un grupo de 19 adolescentes sordos entre 14 y 20 años usuarios y no usuarios

de lengua de señas. Entre las conclusiones del estudio determina que la lectura de los sordos involucra ensamblaje fonológico, evidencia de ello es la pronunciación básicamente correcta de pseudo-palabras que corrobora la habilidad de estos adolescentes sordos para segmentar material escrito en cadenas o partes y atribuirles la fonología correspondiente. Para Leybaert, las diferencias existentes entre la codificación fonológica de los lectores sordos, usuarios y no de lengua de señas, se relaciona con el grado de pérdida auditiva, la edad, el nivel lector y el método de comunicación. Plantea que los niños sordos que utilizan lengua de señas pueden acceder a la información fonológica desde varios caminos, lo que puede contribuir a desarrollar sus habilidades de codificación como el uso de la audición residual, la lectura labial o la palabra complementada. Señala que los estudiantes sordos educados en programas auditivo-orales o en programas de comunicación total usan códigos de base hablada en tareas de MCP para escribir palabras y que la magnitud en que utilizan este código correlaciona positivamente con sus niveles de lectura.

Leybaert (1993) concluye que las personas sordas usan información proveniente de la lectura labial, de la palabra complementada, de la dactilología e incluso de la ortografía para desarrollar conocimientos de los contrastes fonológicos de la lengua oral. Para la autora esto tiene dos implicaciones; (1) las representaciones fonológicas deben ser consideradas en un sentido abstracto como representaciones de los contrastes fonológicos de la lengua, independientemente de la modalidad del *input* y (2) el sistema fonológico de los sordos tiene características diferentes a las de los oyentes provenientes de fuentes de conocimiento distintas a la audición.

Leybaert (2000) señala que los niños sordos adquieren conocimientos fonológicos de las lenguas orales a partir de experiencias lingüísticas distintas a las de los oyentes. La

adquisición de la fonología en los oyentes está determinada por una experiencia audiovisual del habla. En cambio, la adquisición de la fonología en los sordos está influenciada principalmente por la lectura labial, la dactilología, la lectura y por experiencias visuales del habla. La autora asume que la extracción de regularidades entre unidades ortográficas y fonológicas es posible si existen relaciones relativamente sistemáticas entre fonología y escritura. En este estudio, Leybaert (2000) explora si los niños sordos que usan palabra complementada, o *cued speech* (CS) tempranamente, utilizan las RCGF en el deletreo de palabras del mismo modo que los oyentes. Para ello conforma una muestra de 86 estudiantes entre 6 y 14 años, divididos en tres grupos. Un grupo de 30 niños oyentes, un grupo de 28 niños sordos usuarios de CS desde temprana edad y otro grupo de 28 niños sordos usuarios de CS solo en el colegio. Todos los niños sordos tenían una pérdida auditiva promedio de 98 decibelios en el mejor oído y una media de inteligibilidad de habla de 3.8, en una escala de 1 a 5.

Los resultados muestran que la mayoría de los errores de deletreo cometidos por los niños sordos que utilizan CS tempranamente se relacionan con la exactitud fonológica, sugiriendo que confían en la exactitud proveniente de la relación entre fonología y ortografía. En cuanto al deletreo de palabras para las que no tienen una representación ortográfica, estos niños consideran la fonología de la palabra para escribirla. Los resultados indican que el desarrollo de las RCGF no depende necesariamente de la audición. Leybaert (2000) plantea que un sistema visual de señales que codifique todos los contrastes fonológicos de la lengua oral, promueve el desarrollo de representaciones fonológicas. Una de las ideas, más relevante de esta autora, es proponer la naturaleza lingüística, abstracta y amodal de la fonología, pues, aunque la fonología se usa frecuentemente para significar estímulos acústico-articulatorios

o sonidos, las unidades fonológicas son unidades lingüísticas abstractas relativas a la gestualidad de la lengua (Hanson, 1991). Para los niños expuestos a CS las unidades fonológicas podrían relacionarse con el movimiento de los labios y con las claves manuales del CS.

El segundo hallazgo señala que la relación entre fonología y ortografía depende fuertemente de la exactitud de las representaciones fonológicas. Ello indica que la adquisición de las RCGF puede verse gravemente comprometida cuando el *input* provisto a los niños es inespecífico fonológicamente, como es el caso de la lectura labial. Para la autora los resultados sugieren que la calidad de las representaciones fonológicas puede tener un impacto importante en el aprendizaje eficaz de la ortografía.

Representaciones fonológicas alternativas en lectores sordos

En el estudio de los códigos de procesamiento de la información utilizados por las personas sordas, se ha observado una variedad de códigos empleados con éxito en las tareas de deletreo, MCP y descifrado de la información lingüística. De esta forma, es posible hablar de códigos de procesamiento alternativos o códigos múltiples de procesamiento de la información en lectores sordos, especialmente en aquellos que han estado expuestos a lengua de señas desde temprana edad. Estos códigos fonológicos de carácter alternativo, pueden ser articulatorios, señados/signados, ortográficos o dactílicos.

Códigos articulatorios basados en el habla o kinésicos

La exploración del código fonológico en los lectores sordos ha estado mediada por el uso de códigos articulatorios, ya

sea la lectura labial o las claves visuales del habla como la palabra complementada o *cued speech*. Distinguimos entre código fonológico y código articulatorio con la finalidad de dar mayor relevancia a cada uno de ellos. La idea de un código articulatorio utilizado por los sordos aparece en los trabajos realizados por Locke y Locke (1971), señalando que los sordos, junto con codificar los estímulos ortográficos, a partir de códigos dactílicos, usan códigos articulatorios para interpretar la información ortográfica.

Para Dood (1980), los niños y niñas sordos son capaces de usar tanto códigos fonológicos como códigos de naturaleza visual, como el articulatorio, para codificar la información lingüística. La autora es una de las primeras en postular que el desarrollo de un código fonológico no es específico de la modalidad auditiva, sino que también puede ser derivado de la información visual proveniente de la lectura labial.

Chalifoux (1991) propone que los lectores sordos ensamblan una representación visual del texto al convertir los grafemas en movimientos articulatorios, reteniéndolos en un almacén visual-espacial. En cambio, los lectores oyentes convierten los grafemas en fonemas y los retienen en un almacén auditivo-oral. Los estudios en esta línea de investigación, concluyen que en los sordos el uso de códigos articulatorios correlaciona con la inteligibilidad del habla y la lectura.

Como hemos señalado, Leybaert y Alegría (1995) proponen que niños y niñas sordos incorporan en su conocimiento la lectura labial y el habla para representar lo escrito combinando claves visuales y kinésicas. Sin embargo, uno de los problemas con la lectura labial es que un gran número de fonemas no es visible en los labios, generando ambigüedad. El método *Cued Speech*, es un sistema desarrollado para distinguir fonemas visualmente confusos. Consiste en señales manuales que el hablante combina con el habla y que, junto al movimiento de los

labios, provee una representación no ambigua. Para Leybaert y Lechart (2001) las claves manuales, como el CS, ayudan a los sordos a descifrar las relaciones entre fonología y ortografía.

Códigos señados basados en las lenguas de señas o signados

La mayoría de las personas sordas desarrolla, al menos, una comunicación interpersonal funcional en lengua de señas, por lo mismo las señas o signos deberían ser un candidato obvio para codificar lo escrito (Musselman, 2000). Al respecto, las investigaciones demuestran que la MCP para las señas tiene paralelos importantes con el habla. Así, listas de señas que comparten queremas⁶ son más difíciles de recordar que listas control, debido a que comparten características de los significantes lingüísticamente similares y por ello más confusas (Klima y Bellugi, 1980). Para comprender las diferencias en el procesamiento de la lectura de sordos y oyentes, es importante establecer ciertas distinciones. Al respecto, la memoria auditiva es superior para almacenar información secuencial, mientras la memoria visual es mejor para almacenar información simultánea. Del mismo modo, existen diferencias entre funcionamiento cognitivo de sordos y oyentes, que al parecer se corresponden con la relevancia del lenguaje auditivo o visual. Por ejemplo, en tareas de recuerdo serial los oyentes muestran mejor recuerdo que los sordos, coherente con su mayor facilidad para el procesamiento verbal secuencial. En cambio, los sordos rinden igual en tareas de procesamiento serial y simultáneo, y memoria espacial.

Según lo anterior, se puede señalar que los sordos usan señas para codificar información no impresa en la MCP. Al

⁶ Los queremas son las unidades fonológicas mínimas de las lenguas de señas. Las señas o signos están formados por parámetros formativos como la configuración de la mano, el lugar de articulación, el movimiento de la mano, la orientación de la palma, el punto de contacto y los componentes no manuales.

respecto, MacSweeney, Campbell y Donlan (1996) exploraron la MCP de niños y niñas sordos y oyentes con imágenes de objetos comunes. Los autores indican que la omisión articulatoria disminuye el rendimiento en ambos grupos, aunque los niños y niñas oyentes resultaron más afectados por este tipo de omisión que los sordos. También descubrieron que la tarea de omisión señalada disminuye el desempeño del grupo de sordos, pero no la del grupo de oyentes. Los autores concluyen que los niños y niñas sordos usan tanto códigos de base hablada como códigos de base señalada en este tipo de tareas.

Hamilton y Holzman (1989) señalan que el método de codificación varía según la tarea y las características de los sujetos. En su estudio incluyen participantes sordos y oyentes con distintos niveles de lengua oral y experiencia en lengua de señas. Los estímulos consistieron en listas de palabras con o sin similitud querológica o fonológica. Las listas fueron presentadas en forma oral, señas o simultáneamente en habla y señas. En general, se comprueba que el rendimiento varía según el tipo de estímulo y el modo de presentación. La estrategia también varía según la experiencia y fluidez del lenguaje de los participantes en el estudio. Concluyen que las personas bilingües potencian su desempeño al ser capaces de optar entre diferentes estrategias de codificación dependiendo de la tarea exigida.

Hanson y Bellugi (1982) utilizan distintos grupos de palabras con similitud querológica, fonológica y ortográfica. La importancia de este estudio radica en que sólo incluye sordos señantes nativos, maximizando la probabilidad de encontrar códigos señalados. En este estudio las autoras varían el modo de presentación incorporando condiciones señaladas e impresas. Cuando las palabras estaban presentadas de forma impresas sólo se constató evidencia de código fonológico. Cuando las palabras eran señaladas disminuyó el rendimiento en el recuerdo del orden

sugiriendo el uso de un código dual. Sobre este aspecto, Krakow y Hanson (1985) plantean que los sordos utilizan el código fonológico cuando necesitan almacenar el orden serial del material impreso.

La presencia de códigos señados ha sido ampliamente reconocida en los lectores sordos que emplean las lenguas de señas como primera lengua en tareas de MCP, recuerdo y codificación con códigos ortográficos. Como señala Shand (1982) resulta altamente probable que, para los lectores sordos usuarios de lengua de señas, sea más fácil almacenar el material lingüístico en un código de base visual (señas/signos) por ser el código que mejor conocen al estar relacionado con su experiencia lingüística.

Códigos ortográficos basados en la morfología de las palabras

Las investigaciones que estudian el rol de la ortografía en la lectura se han enfrentado con la dificultad de diferenciar el efecto de la similitud fonológica y ortográfica. Los estudios iniciados por Conrad (1979) mostraron que algunos lectores sordos usan una estrategia ortográfica, aunque sea menos efectiva que la fonológica. Huang y Hanley (1994 citados por Musselman, 2000) estudiaron la adquisición de la lectura en Taiwán y Hong Kong, con una muestra conformada por dos grupos de niños hablantes de chino y un grupo de niños hablantes de inglés. Los niños fueron evaluados con tareas de conocimiento fonológico. Usando análisis de regresión múltiple Hang y Hanley descubrieron que cuando el coeficiente intelectual no verbal y el conocimiento de vocabulario eran considerados, la relación entre conocimiento fonológico y lectura desaparece en los dos grupos de niños chinos. Una prueba de habilidad visual fue el indicador de lectura más poderoso para estos niños. No

obstante, para los niños hablantes de inglés el conocimiento fonológico fue el principal indicador.

Respecto de la estructura ortográfica, Quinn (1981 citado por Musselman 2000) estudió dos grupos de adolescentes sordos educados en programas auditivo-orales y de comunicación total. Descubrió que ambos grupos de sordos cometían más errores en las palabras irregulares que en las palabras regulares, indicando que el código fonológico está involucrado en tareas simples en las que las características ortográficas son constantes. Develando la sensibilidad de los adolescentes sordos a las regularidades ortográficas.

En la investigación sobre códigos ortográficos, uno de los estudios más relevantes es el realizado por Hanson, Shankweiler y Fischer (1983) quienes estudiaron la habilidad de deletreo y el acceso a la estructura lingüística en adultos sordos y oyentes. Con un grupo conformado por 27 sordos profundos estudiantes del *Gallaudet College*, eficientes en *American Sign Language* (ASL) y dactilología y otro grupo de 37 estudiantes oyentes de la Universidad de Connecticut. Los autores señalan que los sordos al deletrear son capaces de apreciar los contrastes estructurales de la ortografía, ya que en sus errores de deletreo se observa una tendencia a realizar estructuras ortográficas posibles de producir. Señalan que las personas sordas y oyentes muestran sensibilidad a las regularidades ortográficas, y que ambos grupos se beneficiaban del deletreo, especialmente en el reconocimiento de estructuras ortográficas irregulares. Los autores sostienen que los sordos profundos fluentes en ASL, aprecian los contrastes morfológicos y fonológicos del inglés escrito a partir de códigos ortográficos. Para Leybaert (1993), la información sobre los contrastes fonológicos puede ser derivada de la ortografía, ya que ésta constituye una representación fonológica completa de la lengua oral. De este modo, así como las personas oyentes, a través de su experiencia con la lectura,

pueden inducir la estructura fonológica y morfológica a partir de la representación ortográfica de las palabras escritas (Lieberman, Lieberman, Mattingly y Shankweiler, 1980), igualmente los lectores sordos podrían inducir estas características estructurales (Hanson, Shankweiler y Fischer, 1983).

Siguiendo la misma línea de investigación, Hanson (1986) examina la sensibilidad a las estructuras ortográficas en dos grupos de estudiantes sordos de un instituto. Un grupo con habla inteligible y otro con habla ininteligible, comparados con un grupo control de estudiantes oyentes. Hanson aplicó una tarea perceptiva y una tarea de juicio, esta última examinaba la forma en que influye la estructura ortográfica de ciertas cadenas de letras en los tres grupos. Su hipótesis de investigación señala que, si la sensibilidad lingüística basada en las regularidades ortográficas se relaciona con la destreza en el habla, entonces los lectores sordos con habla ininteligible tendrán dificultades con las estructuras ortográficas. En cambio, los lectores sordos con habla inteligible deberían presentar poca o ninguna dificultad con estas estructuras.

Si los principios de regularidad ortográfica pueden ser adquiridos a partir de patrones visuales, los lectores sordos independientemente de sus habilidades de habla, deberían ser sensibles a estas regularidades. Hanson (1986) concluye, que los sordos son sensibles a la estructura ortográfica. Estos descubrimientos soportan la hipótesis que la sensibilidad ortográfica no necesita estar relacionada con una apreciación de los contrastes fonológicos que gobiernan la formación de palabras. La autora defiende que los sordos sensibles al principio de regularidad ortográfica lo han adquirido por medios visuales. La sensibilidad a la estructura ortográfica puede, aparentemente, ser adquirida en ausencia de producciones de habla perfectas.

Padden (1993) obtuvo evidencia de codificación ortográfica en estudiantes sordos durante el delecteo. Investigando los

errores de deletreo de los niños sordos más jóvenes cuya primera lengua era ASL, concluye que estos niños intentan reproducir la forma completa de la palabra tendiendo a confundir letras de forma ascendente (t, d, b) y aquellas de forma descendente (p, q, g). Además, estos niños sólo deletrean secuencias de letras que son posibles de producir en inglés, mostrando cierta sensibilidad a la estructura ortográfica. Señala que cuando los niños sordos deletrean, hacen distintas asociaciones que no se relacionan con el nombre de las letras, sino con las características visuales de las grafías. Los niños sordos no vinculan palabras habladas con palabras escritas, sino letras del alfabeto manual (dactilología) con palabras escritas. Es decir, forman vínculos dentro de su propio sistema creando nuevas formas de desarrollo de las competencias ortográficas.

Musselman (2000) explica que el uso de las características ortográficas para decodificar una palabra impresa, parece ser una estrategia compensatoria natural para los lectores sordos. Esta hipótesis es consistente con los descubrimientos que advierten que los lectores sordos tienen habilidades superiores a las de los oyentes, en algunas tareas de procesamiento visual. Sin embargo, aunque el uso de una estrategia de codificación ortográfica es útil para los sordos, no sustituye la precisión del código fonológico.

Códigos dactílicos basados en la dactilología

Para Stanovich (1991) los códigos fonológicos son importantes en la lectura puesto que dirigen la atención de los niños y niñas hacia las letras facilitando la inducción de la estructura ortográfica. La dactilología, por su parte, provee un medio comprensivo y preciso para representar la estructura fonética de la lengua oral de un modo isomorfo único en el texto escrito.

En el pasado, la dactilología en combinación con alguna lengua oral se usó como método de comunicación en la educación de sordos. Este método fue conocido como inglés signado o método Rochester, cuyo objetivo era maximizar la relación entre un sistema de comunicación interpersonal y el inglés escrito. Hoeman (1972 citado por Musselman, 2000) estudió el uso espontáneo de la dactilología y ASL en una tarea de comunicación referencial en niños sordos de escuelas primarias que utilizaban el método Rochester, mostrando que los estudiantes de 6 y 7 años usaban dactilología (53%) más frecuentemente que ASL (33%). Actualmente, este método está abandonado como medio de comunicación primaria, ya que resulta engorroso y difícil de implementar. Sin embargo, la dactilología como estrategia o herramienta de facilitación del código alfabético es ampliamente utilizada en la educación de sordos, más allá del enfoque educativo.

La dactilología se utiliza principalmente para los conceptos que aún no poseen señas, los nombres propios y en las señas prestadas o *loan sign*. Las señas o signos para los cuales no hay equivalencia en una lengua oral o la equivalencia es ambigua, generalmente son dactilografiados. Las señas o signos ambiguos en lengua oral pueden ser *iniciados*⁷ lo cual quiere decir, que el movimiento natural de la forma de la mano es reemplazado por la letra con la que comienza la palabra, conservando el resto de las características de la seña/signo. Para Battison (1978) con el tiempo las palabras dactilografiadas son regularizadas e incorporadas en el léxico en señas.

Uno de los estudios más detallados respecto del uso de códigos dactílicos en los lectores sordos fue el realizado por Hirsh-Pasek (1987) quien condujo una serie de cuatro experimentos con personas sordas profundas, para investigar la dactilología como estrategia de codificación. Para la autora,

⁷ La expresión utilizada en inglés es *initialized*.

la atención prestada a la dactilología ayuda a los lectores a identificar palabras y se relaciona con mejores logros en lectura. Sin embargo, sostiene que la debilidad de dicha estrategia radica en que resulta útil para la identificación de palabras, pero no para la sintaxis. Concluye que los códigos dactílicos proveen a los lectores sordos una forma para conectar una parte de su propia lengua con lo escrito. Hirsh-Pasek (1987) propuso el bilingüismo, que consiste en enseñar al niño o la niña la dactilología de las palabras de su vocabulario en señas. Es decir, aprender conceptos en señas y la dactilología de la palabra. Plantea que el bilingüismo podría permitir a los profesores complementar el vocabulario de los niños para facilitar la lectura. Una vez que el niño o la niña conocen suficientes palabras dactilografiadas y han tenido enseñanza explícita de la codificación en dactilología podrían comenzar la lectura. La autora señala que el uso de una estrategia dactilológica en la enseñanza de la lectura es provechosa para el desarrollo del vocabulario, predictor de éxito lector, y compensa la habilidad para identificar palabras, que constituye uno de los principales problemas para los lectores sordos.

Padden y Ramsey (1998b) investigaron la adquisición de la lectura y las habilidades de escritura en niños sordos e hipoacúsicos, encontrando una correlación moderada entre comprensión de la dactilología y comprensión lectora. Observaron que, aunque los profesores sordos emplean la dactilología durante sus clases más del doble de lo que emplean los profesores oyentes, el uso de la dactilología está completamente extendido en ambos grupos de maestros. Calcularon un promedio de dos palabras dactilografiadas por minuto en los profesores sordos y una palabra dactilografiada por minuto en los profesores oyentes.

Las autoras notaron que la dactilología era usada en lo que llamaron secuencias *chaining* (encadenamiento), que conciben

como una secuencia de interacciones en la que los profesores forman una relación explícita entre la seña o signo, la palabra escrita y la palabra dactilografiada. Proponen enseñar a los niños sordos a vincular la morfología de la lengua de señas con la ortografía de la lengua oral que corresponda. Señalan que los mejores lectores, en su estudio, asocian elementos de la lengua de señas y de la lengua escrita adquiridos durante la lectura. Estas asociaciones no son fortuitas, sino el resultado de la exposición sistemática a la cultura de la comunidad sorda fluente en lengua de señas y a la influencia de los lectores sordos adultos que, directa o indirectamente, enseñan a los jóvenes sordos a dar sentido a los textos escritos.

Los estudios de Padden y Ramsey (1998b) indican que la dactilología, la lectura y la escritura se relacionan en un código en el sistema alfabético, a partir de esta relación es posible asociar o vincular las características de la lengua de señas, específicamente la dactilología, a las características de la lengua oral escrita. Para explicar las secuencias *chaining*, las autoras describen un ejemplo observado en una clase sobre volcanes; el profesor deletrea en dactilología la palabra V-O-L-C-A-N, luego escribe la palabra *volcán* en el pizarrón e inmediatamente usa un signo iniciador de la seña volcán, realizando la configuración de la mano en “V”. Todo en una secuencia rápida, un elemento después de otro, que se repite en distintos momentos durante la clase. El uso sistemático de la dactilología durante la enseñanza de la lectura, permite a los lectores sordos practicar tanto las habilidades en dactilología como las regularidades ortográficas que caracterizan a las palabras. En este sentido, el deletreo dactílico permite practicar con el uso de formas morfológicas comunes en ASL como los signos iniciadores, en los que la forma de la mano indica la letra inicial de la palabra escrita, proporcionando información fonológica y ortográfica de la palabra.

Padden y Ramsey (1998b) concluyen que las habilidades en dactilología interactúan con las habilidades en lectura. Sin embargo, no es posible saber si las habilidades en dactilología hacen posible el desarrollo de la lectura o si las buenas habilidades en lectura llevan a los niños a utilizar más dactilología y mejorar el reconocimiento de palabras dactilografiadas. Las investigadoras indican que es posible que los signos iniciadores provean un potencial inicial en los lectores principiantes para ayudarles a recordar la primera letra de la palabra, pero también deben aprender la forma completa de la palabra. Igualmente se observa que las habilidades en dactilología y escritura correlacionan fuertemente con la ASL. Las autoras subrayan que la dactilología y las estructuras *chaining* no son técnicas suficientes para la enseñanza de la lectura, sino estrategias efectivas para enseñar la lectura a estudiantes sordos que emplean ASL. Creen que niños y niñas sordos, en general, poseen múltiples rutas para desarrollar las habilidades lectoras y que las secuencias *chaining* son algunas de estas posibles rutas identificadas hasta ahora. Especifican que es probable que las personas sordas vean vínculos entre sistemas accesibles, no entre palabras que no pueden oír ni pronunciar, sino entre señas que tienen algún vínculo tangible con el inglés escrito. Padden y Ramsey (2000) señalan que los adultos sordos fluentes en ASL, que enseñan a leer a los niños y niñas sordos, usan *elementos asociativos* de la ASL como plataforma para desarrollar la lectura.

Al reflexionar sobre el sentido de la dactilología en el desarrollo de la lectura en los lectores sordos, Padden y Ramsey (1993) argumentan que es una herramienta de mediación que provee una plataforma para el desarrollo de códigos fonológicos rudimentarios. Señalan que la habilidad en dactilología involucra el conocimiento que las palabras están formadas de segmentos. En un estudio complementario

Padden y Hanson (1999) administraron una prueba distintiva del uso de dactilología a 56 niños sordos entre 8 y 14 años. Aproximadamente la mitad de los niños usaban ASL y asistían a una residencia escolar que enfatiza su uso en las aulas. En esta tarea, las palabras dactilografiadas se controlaron basándose en su frecuencia impresa; la mitad de las palabras presentadas eran de alta frecuencia y la otra mitad de baja frecuencia. Como en las pruebas anteriores Padden y Ramsey (1998a), presentaron a los estudiantes una lista de oraciones en ASL, cada oración contenía una palabra dactilografiada seguida de una pregunta. Se comprobó que niños y niñas de 8 y 9 años cometían más errores en la respuesta escrita de las palabras dactilografiadas que los mayores. La muestra en general parece sensible a la frecuencia de las palabras cometiendo más errores con las palabras escritas de baja frecuencia que con las de alta frecuencia.

Padden y Hanson (1999) señalan que es posible sacar diversas conclusiones de esta prueba. Los pocos errores demuestran que los niños y niñas fluentes en ASL son hábiles para comprender la dactilología y son capaces de seleccionar correctamente el nombre del objeto a partir de la dactilología, aproximadamente el 95% de las veces. Es decir, no sólo son hábiles en ASL sino también en dactilología. Sin embargo, niños y niñas más pequeños tienen mayores dificultades para escribir las palabras. Las autoras creen que estos niños y niñas mejoran con aquellas palabras que aparecen con mayor frecuencia en su material escolar escrito. Indican, a la vez, que, aunque pueden comprender las palabras dactilografiadas que aparecen con menor frecuencia, tienen dificultad para escribirlas correctamente. Para las autoras, esto muestra que la habilidad para escribir palabras a partir de las formas dactílicas requiere experiencias con la lectura, que aún no han sido bien logradas, siendo posible que el reconocimiento de la dactilología

sea más logográfico en edades iniciales. A partir de esta etapa, los niños y niñas sordos comienzan a desarrollar conocimiento sobre las posibilidades de segmentación que les proporciona la dactilología, al tiempo que comienzan a escribir letras y a combinarlas para formar palabras.

En los estudios realizados con población sorda preescolar (Padden y Le Master, 1985; Padden, 1991), los niños sordos fluentes en ASL tienden a deletrear palabras con movimientos simples, capturando el movimiento general que envuelve la palabra y no comienzan a deletrear letra a letra hasta tiempo después. Son capaces de almacenar una palabra dactilografiada corta y memorizar una serie de configuraciones de la mano, pero la dactilología productiva no aparece hasta que comienzan a leer.

Padden y Hanson (1999) añaden que el desarrollo de la dactilología no ha sido descubierto en poblaciones de sordos educados en métodos orales. Señalan que el conocimiento sobre la ASL permite teorizar sobre el papel que juega la dactilología en el desarrollo de la lectura. El interés permanente de los niños y niñas sordos por los movimientos y el espacio en la lengua de señas ha llevado al estudio de la dactilología. Uno de los más interesantes descubrimientos acerca del uso temprano de la dactilología en niños y niñas sordos es que sean sensibles a los movimientos de las palabras dactilografiadas antes de ser capaces de asociarlas con su escritura (Akamatsu, 1985, 1988).

Para Hanson, Shankweiler y Fischer (1983) la dactilología provee un medio de adquisición para apreciar la estructura ortográfica. En su estudio se observó que los sordos usan ampliamente la dactilología para comprobar el correcto deletreo de palabras en sus manos antes de escribirlas. Para ellos, la dactilología proporciona un *feedback* visual que puede utilizarse como forma de deletreo alternativo en tareas de reconocimiento de palabra y también como un *feedback* cinético. Este *feedback* podría servir para verificar la dactilología de una palabra

particular, junto con una representación de la palabra y monitorear la secuencia de las letras.

Como se aprecia, en las diversas investigaciones descritas, las formas de codificación de la información lingüística en la lectura de sordos son variadas y se confirma el uso de estrategias de codificación flexibles que varían según la modalidad del estímulo. Aunque la mayoría de los estudios focalizan en el uso de códigos fonológicos y su efecto positivo en lectores sordos al leer, este código no es necesariamente auditivo y puede generarse a partir de información más abstracta de los contrastes del lenguaje proveniente del uso de códigos alternativos para el procesamiento de la información lingüística (Hanson, Shankweiler, Fischer, 1983; Andrews y Mason, 1991; Leybaert, 1993; Padden y Hanson, 1999; Chamberlain y Mayberry, 2000). También se ha sugerido que la presencia de códigos fonológicos puede ser una consecuencia más que un prerrequisito en el aprendizaje de la lectura, puesto que los estudios que han informado del uso de códigos fonológicos por parte de los lectores sordos han tomado muestras de sordos adultos hábiles en lectura. En cambio, los estudios con niños y niñas sordos que inician el aprendizaje lector informan de múltiples estrategias de codificación.

Lichtenstein (1998) argumenta la existencia de múltiples formas de representación de la información lingüística en la lectura de los sordos, como la fonología, la ortografía, las señas/signos y la dactilología. Al respecto, Loncke (1989) releva la flexibilidad lingüística de los sordos y su capacidad para alternar códigos, lo que representa una notable adaptación social y psicolingüística. Por ejemplo, al comunicarse con otro compañero sordo puede optar por el código en lengua de señas; cuando se comunica con un oyente que usa lengua de señas adapta su sistema de comunicación combinando habla y señas, donde predomina la estructura sintáctica de la lengua

oral, y en el caso de tener que comunicarse con una persona oyente que no sabe lengua de señas intentará hacerse entender a través del habla y de la escritura. Las personas sordas realizan habitualmente múltiples cambios de código en su comunicación y en sus estilos lingüísticos con distintos interlocutores, sienten la necesidad de hacerlo porque algunos códigos sólo sirven para una situación determinada.

Loncke (1989) plantea que la comprobación constante de la diferencia de capacidad comunicativa con los distintos códigos conduce a una intensificación de la *conciencia de código* en las personas sordas. Sugiere que la habilidad para cambiar de código, junto con la conciencia de código puede ser empleada en los programas educativos para centrar la atención en las formas y estructuras específicas de cada código.

Comentarios y aportes al debate actual

La revisión en torno a las representaciones fonológicas en personas sordas, estableció un marco de referencia para llevar adelante varios estudios que permiten comprender la importancia del acceso temprano a las lenguas de señas y su potencial en la educación de sordos. Los resultados de la tesis doctoral (Herrera, 2003) sobre lectura, dactilología y LSCh, realizada con un grupo de 30 estudiantes sordos entre 7 y 17 años fluentes en LSCh, mostró que la habilidad en LSCh y en dactilología se correlacionó significativamente con la lectura. Esto evidenció que los lectores sordos fluentes en LSCh manejan códigos visuales alternativos de representación fonológica, como la dactilología, las señas, la lectura labial y la ortografía. Los antecedentes expuestos apoyan la idea que el sistema fonológico de los sordos, se constituye por fuentes de información distintas de la audición.

En la última década y media, se han generado avances teóricos importantes en la reconstrucción de las concepciones sociales sobre sordera y conocimiento (Ladd, 2003; Paul y Moores, 2012; Robinson y Henner, 2017; Young y Temple, 2014) que han impactado fuertemente en la educación de sordos, valorando cada vez más las lenguas de señas y la cultura sorda. En este proceso de reconstrucción social de la sordera, la tesis presentada plantea una discusión conceptual respecto de las representaciones fonológicas, en cuanto a concebirlas como representaciones abstractas de los contrastes fonológicos (queiroológicos) de las lenguas, que van más allá de la modalidad del input y que en las personas sordas presenta características específicas.

El desarrollo de habilidades de lectura suficientes para participar plenamente en la sociedad es el foco actual de las investigaciones, tanto de aquellas que apoyan el uso de códigos fonológicos de carácter auditivo-oral en la lectura de los sordos, como de aquellas que proponen el uso de múltiples estrategias de codificación. Al respecto, Mayberry, del Guidice y Liberman (2011) realizaron un meta análisis de 58 estudios acerca de la relación entre conciencia fonológica y capacidad de lectura en niños sordos, constatando evidencia controversial al respecto, dado que la mitad de los estudios aboga por la existencia de una relación significativa entre conciencia fonológica y lectura y la otra mitad de los estudios no. Es decir, si bien existe consenso sobre la importancia de la fonología en la lectura de personas oyentes, esta relación no está clara en la población sorda. Daza, Phillips-Plata y Ruiz-Cuadra (2014) plantean que otras habilidades no verbales relacionadas con los procesos cognitivos como la atención, la memoria y las funciones ejecutivas se relacionan con el desarrollo de la comprensión lectora en los sordos. Plantean que la capacidad de almacenar temporalmente la información visual no verbal en la MCP está asociada a la comprensión lectora de los niños sordos.

Otros estudios realizados durante estos años (Puente, Alvarado y Herrera, 2006; Herrera, Puente, Alvarado y Ardila, 2007; Alvarado, Puente y Herrera, 2008; Herrera, Puente y Alvarado, 2014; Herrera, Chacón y Saavedra, 2016) plantean la necesidad de construir un marco epistemológico, conceptual y pedagógico para abordar la alfabetización de las personas sordas, en el marco de la educación intercultural y el bilingüismo (Herrera y de la Paz, 2017). El bilingüismo en la educación de sordos implica reconocer la LSCh como primera lengua y considerar la enseñanza del español escrito en el contexto de aprendizaje de una segunda lengua.

Durante estos años hemos sido testigos del proceso de transformación social que ha implicado la visibilización de la LSCh y el reconocimiento social de la cultura sorda, tensionando los enfoques educativos; por un lado, los enfoques centrados en superar la discapacidad auditiva de los estudiantes y por otro, los enfoques de Educación Intercultural Bilingüe para estudiantes sordos.

Recientemente, De Meulder, Kusters, Moriarty y Murray (2019) plantean que los sordos fluentes en lenguas de señas aportan una perspectiva diferente respecto del estudio y las teorías de lenguaje, ya que la sensorialidad (visual, táctil) es central en sus prácticas lingüísticas, las que han sido históricamente desconocidas por las teorías del lenguaje. En la actualidad, los Estudios Sordos buscan legitimar la cultura sorda y el estatus lingüístico de las lenguas de señas como lenguas minoritarias, que durante generaciones han ocupado una posición social marginada.

El desafío actual es desarrollar la Educación Intercultural Bilingüe para sordos, revisar las concepciones de sordera, lectura y enseñanza de segunda lengua, explorando las relaciones entre LSCh y lengua escrita. Para Piñar, Dussias y Morford, (2011), comprender las diferencias entre bilingües sordos y bilingües

oyentes podría enriquecer los actuales modelos de bilingüismo y contribuir al conocimiento sobre bilingüismo y cognición. Por último, cumplir con el derecho de las personas sordas a recibir educación en su lengua natural (ONU, 2008) para acceder a la cultura y participar plenamente en la sociedad, requiere innovar no solo los enfoques educativos y las prácticas pedagógicas sino las teorías sobre lenguaje y aprendizaje, ampliando las concepciones sobre las diferencias y potencial de desarrollo de los seres humanos.

Referencias

- Acuña, X., Adamo, D. y Cabrera, I. (2009). *Diccionario bilingüe Lengua de Señas Chilena-Español*. Tomos I y II. Santiago: MINEDUC, UMCE.
- Alvarado, J., Puente, A. y Herrera, V. (2008). Visual and phonological coding in working memory and reading skills in deaf subjects using Chilean Sign Languages. *American Annals of the Deaf*, 152, (5), 467- 479.
- Akamatsu, T. (1985). Fingerspelling formulae: A word is more or less the sum of its letters. En W. Stoke y E. Volterra (Eds.), *SLR'83: Proceeding of the third International Symposium on Sign Language Research*. Silver Spring: Linstok Press.
- Akamatsu, T. (1998). Thinking with and without language. Was is necessary and sufficient for school-based learning. En A. Weasel (Eds.), *Issues unresolved. New Perspectives on Language and Deaf Education*. Washington: Gallaudet University Press.
- Alegría, J. (1996). On the origin of phonological representations in deaf people. En M. Carreiras, J. García-Albea y N. Sebastián-Gallés (Eds.), *Language Processing in Spanish*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Alegría, J. (1999) La lectura en el niño sordo: elementos para una discusión. En A. Domínguez G. y C. Velasco A. (coord.), *Lenguaje Escrito y Sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Universidad Pontificia de Salamanca: Salamanca.

- Andrews, J. y Mason J. (1986). How do deaf children learn about pre-reading? *American Annals of the Deaf*, 131(3), 210-217.
- Battison R. (1978). *Lexical Borrowing in American Sign Language*. Silver Spring: Linstock Press.
- Chalifoux, L. (1991). The implications of congenital deafness for working memory. *American Annals of the Deaf*, 136 (3), 292-299.
- Chamberlain, Ch., y Mayberry, R. (Eds.). (2000). Theorizing about the relation between American sign language and reading. En C. Chamberlain, J. P. Morford y R. Mayberry (Eds.) *Acquisition of Language by Eyes*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conrad, R. (1979). *The Deaf School Child*. London: Harper y Row.
- Daza, M, Phillips-Silver, J., Ruiz-Cuadra, M y López-López, F. (2014). Language skills and nonverbal cognitive processes associated with reading comprehension in deaf children. *Research in Developmental Disabilities* 35, 3526–3533.
- Dood, B. (1980). The spelling abilities of profoundly pre-lingually deaf children. En U. Frith (Ed.) *Cognitive Processes in Spelling*. London. Academic Press.
- De Meulder, M., Kusters, A., Moriarty, E. y Murray, J.J. (2019). Describe, don't prescribe. The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1592181>
- Hanson, V. (1991). Phonological processing without sound. In. S. Brady y D. Shankweiler (Eds.). *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, N.J: Elbaum.
- Hanson, V., y Bellugi, U. (1982). On the role of sign order and morphological structure in memory for American Sign Language sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 621- 633.
- Hanson, V. (1986). Access to spoken language and the acquisition of orthographic structure: Evidence from deaf readers. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 38A, 193-212.
- Hanson, V., y Fowler, C. (1987). Phonological coding in word reading: Evidence from hearing and deaf readers. *Memory y Cognition*, 15 (3), 199-207.

- Hanson, V., Shankweiler, D., y Fischer, W. (1983). Determinants of spelling ability in deaf and hearing adults: Access to linguistic structure. *Cognition*, 14, 323-344.
- Hamilton, H., y Holzman, T (1989). Linguistic encoding in short-term memory as a function of stimulus type. *Memory y Cognition*, 17 (5), 541-550.
- Herrera, V. (2003). *Desarrollo de habilidades lectoras en sujetos sordos signantes, a partir del uso de códigos dactílicos*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid: España.
- Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J. y Ardila, A. (2007). Códigos de lectura en sordos, la dactilología y otras estrategias visuales y cinéticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 39. N° 2, pp. 269-286.
- Herrera, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Revista Educación y Educadores* Vol. 17. N°1. Pp. 135-148.
- Herrera, V., Chacón, D. y Saavedra, F. (2016). Evaluación de la escritura en estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos*, XLII, N° 2, 171-191.
- Herrera, V. y de la Paz, M. (2017). *Lectores Sordos Bilingües. ¡Un logro posible!* RIL Editores: Santiago de Chile.
- Hirsh-Pasek, K. (1987). The metalinguistic of fingerspelling: An alternate way to increase reading vocabulary in congenitally deaf readers. *Reading research Quarterly*, XXII (4), 455-473.
- Klima, E., y Bellugi, U. (1980). *The Sign of Language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Krakow, R., y Hanson, V. (1985) Deaf signers and serial recall in the visual modality: Memory for signs, fingerspelling and print. *Memory y Cognition*, 13 (3), 265-272.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture In Search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Leybaert, J. (1993). Reading in the deaf: The roles of phonological codes. En M. Marschark y D. Clark (eds.) *Psychological Perspectives in Deafness*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Leybaert, J., y Alegría, J. (1995). Spelling development in deaf and hearing children: evidence for use of morpho-phonological regularities en French. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 89-109.
- Leybaert, J., Alegría, J. y Fonck, E. (1983). Automaticity in Word recognition and word naming by the deaf. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3 (3), 255-272.
- Leybaert, J. (2000). Phonology acquired through the eyes and spelling in deaf children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75, 291-318.
- Leybaert, J., y Lechart, J (2001) Variability in deaf children's spelling: the effect of language experience. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 554-562.
- Liberman, I., Liberman, A., Mattingly, I., y Shankweiler, D. (1980) Orthography and the beginning reader. En J. Kavanagh y R. Venezky, *Orthography, Reading, and Dyslexia*. Baltimore. University Park Press.
- Lichtenstein, E. (1998). The relationships between reading processes and English skills of deaf college students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 3 (2), 80 - 134.
- Loncke, F. (1989). El lenguaje por señas y la lectura en niños sordos. En La Lectura, EE.SS.UU. *Logopedia y Psicología del Lenguaje*. Universidad Pontificia de Salamanca:Salamanca.
- Locke, J., y Locke, V. (1971). Deaf children's phonetic, visual, and dactylic coding in grapheme recall task. *Journal of Experimental Psychology*, 89 (1), 142-146.
- MacSweeney, M., Campbell, R., y Donlan, C (1996). Varieties of short-term memory coding in deaf teenagers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 249- 259.
- Mayberry, R. del Guidice, A. y Liberman, A. (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: a meta-analysis. *Journal of Deaf Studies Deaf Education*. 16(2):164-88.
- Musselman, C. (2000) How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (1), 9-31.

- Otárola, F. (2016). *Elementos discursivos que configuran la narración en lengua de señas chilena*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Organización de Naciones Unidas (2008). *Convención de Derechos de Personas con Discapacidad*. Washington: Organización de Naciones Unidas.
- Padden, C. (1991). The acquisition of fingerspelling by def children. En P. Siple y S. Fischer, *Theoretical Issues in Sign Language Research*. Volumen 2: Psychology. Chicago: University of Chicago Press.
- Padden, C. (1993). Lessons to be learned from the young deaf orthographer. *Linguistics and Education*, 5, 71- 86.
- Padden, C., y Hanson, V. (1999) Search for the missing link: The development of skilled reading in deaf children. En H. Lane y K Emmorey (Eds.), *The Sign Language Revisited: An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Padden, C., y LeMaster, B. (1985). An alphabet on hand: the acquisition of fingerspelling in deaf children. *Sign Language Studies*, 47,161-171.
- Padden, C., y Ramsey, C. (1993). Deaf culture and Literacy. *American Annals of the Deaf*, 138 (2), 96-99.
- Padden, C., y Ramsey, C. (1998a). Natives and newcomers: gaining access to literacy in a classroom for deaf children. *Anthropology y Education Quarterly*, 29 (1), 5 -24.
- Padden, C., y Ramsey, C. (1998b). Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders*, 18 (4), 30-46.
- Padden, C., y Ramsey, C. (2000). American Sign Language and reading ability in deaf children. En C. Chamberlain, J. P. Morford y R. Mayberry (Eds.), *Acquisition of Language by Eyes*. London. Lawrence Erlbaum Associates.
- Paul, P. y Moores, D. (2012). *Deaf epistemologies. Multiple perspectives on the acquisition of on knowledge*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Perfetti, Ch. (1991). Representations and awareness in the acquisition of reading competence. En L. Rieben y C. Perfetti (Eds.),

Learning to Read: basic research and its implications. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Piñar, P. Dussias, P. y Morford, J. P. (2011). Deaf readers as bilinguals: An examination of deaf readers' print comprehension in light of current advances in bilingualism and second language processing. *Journal Linguistics and Language Compass*, 14(5) 691-704.
- Puente, A. Alvarado, J. y Herrera, V. (2006). Fingerspelling and sign language as alternative codes for reading and writing words for Chilean deaf signers. *American Annals of the Deaf*, 151(3), 299 - 310.
- Robinson, O. y Henner, J. (2017). The personal is political in the deaf mute howls: Deaf epistemology seeks disability justice. *Disability y Society*, 32(9), 1416-1436.
- Saldías, P. (2015). *Análisis descriptivo de la categoría gramatical de aspecto en la lengua de señas chilena*. Tesis para optar al grado de Licenciado de Lengua y Literatura Hispánica, con mención en Lingüística. Universidad de Chile: Santiago.
- Schaper, W., y Reitsma, P. (1993). The use of speech-based recoding in reading by prelingually deaf children. *American Annals of the Deaf*, 138 (1), 46-54.
- Shand, M. (1982). Sign-based short-term coding of American Sign Language signs and printed english words by congenitally deaf signers. *Cognitive Psychology*, 14, 1- 12.
- Stanovich, K. (1991). Cognitive science meets beginning reading. *Psychological Science*, 2 (2), 70-83.
- Young, A. y Temple, B. (2014). *Approaches to social research. The case of deaf studies*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

Palibrio.

Palibrio.