

COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LAS VOCES DOCENTES EN UN CONTEXTO ESCOLAR CON DIVERSIDAD SORDA DE LA REGIÓN METROPOLITANA, CHILE

INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TEACHING VOICES IN A CONTEXT
OF DEAF DIVERSITY OF CHILEAN SCHOOL OF THE METROPOLITAN REGION.

Gina Morales-Acosta*, Tricia Mardones Nichi**, Neiva de Aquino Albres***,
Karina Muñoz Vilugrón**** e Ingrid Rodríguez Montano*****

Resumen:

La competencia comunicativa intercultural (CCI) en el contexto de estudiantes Sordos implica el respeto a la cultura Sorda mediante la enseñanza en lengua de señas. Este artículo comunica resultados parciales de una investigación mayor que buscó establecer la presencia de la competencia comunicativa intercultural en las voces del profesorado que enseñan a estudiantes Sordos en una escuela especial de la Región Metropolitana en Chile. Investigación cualitativa a partir de un estudio de caso. Se utilizó la entrevista en profundidad a docentes que enseñan a estudiantes Sordos en una escuela especial. Se empleó el análisis de contenido apriorístico para el tratamiento del corpus, considerando el modelo de la competencia comunicativa de Aguaded (2006). Los hallazgos plantean que las informantes entrevistadas presentan una competencia comunicativa intercultural y reconocen la otredad en Sordedad mediante la pertinencia cultural en el aula. La evidencia da cuenta de una presencia equitativa entre las dimensiones de la competencia comunicativa intercultural: competencia cognitiva, competencia afectiva y competencia comportamental.

Palabras claves: competencia comunicativa intercultural, estudiantes sordos, escuela especial, lengua de señas.

Abstract:

In the context of Deaf students, Intercultural communicative competence (ICC) implies respect for the Deaf culture through the teaching of sign language. This article shows partial results of a broader research which tried to establish components of intercultural communicative competence in teacher performance, and in the linguistic performance of Deaf students and their families in a special school located in the Metropolitan Region, Chile. This was qualitative research using an ethnographic design based on a case study. An in-depth interview was held with teachers who work in a special school. A priori content analysis was used for the treatment of the corpus, considering the communicative competence model of Aguaded (2006). The findings suggest that the informants interviewed present intercultural communicative competence and recognize otherness in Deafhood through cultural relevance in the classroom. The evidence shows an equal presence between the dimensions of intercultural communicative competence: cognitive competence, affective competence, and behavioral competence.

Keywords: intercultural communicative competence, deaf students, special school, sign language.

Fecha de recepción: 05-11-2019 Fecha de aceptación: 28-01-2021

Introducción

Las personas Sordas se enfrentan a situaciones comunicativas históricas, equivalentes a la castellanización de las personas indígenas por una doble imposición lingüística de las lenguas generales, las cuales fueron constructos coloniales (Martínez, 2020). La lengua de señas corresponde a la lengua materna, por tanto, la imposición y aprendizaje de una lengua oral corresponde a la lengua dominante (Cruz-Cruz,

2020). Según la resolución del Congreso de Milán (1880), la lengua dominante en su modalidad oral se impuso en la enseñanza. Se planteó: a) La anulación del quehacer de docentes Sordos, que no podían continuar ejerciendo y, b) La propuesta de una educación pensada desde el oyente para los estudiantes sordos, donde se abordó la educación desde un solo dispositivo: la lengua oral (Oviedo, 2006). Esta forma

* Departamento Terapia Ocupacional y Fonoaudiología. Universidad de Antofagasta. Antofagasta, Chile. Correo electrónico: gina.morales@uantof.cl

** Departamento de Educación Básica. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile. Correo electrónico: tricia.mardones@umce.cl

*** Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil. Correo electrónico: neiva.albres@ufsc.br

**** Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile. Correo electrónico: Karina.munoz@uach.cl

***** Universidad de Toulouse Jean Jaurès, Francia. Correo electrónico: ingrid31.rodriguez@gmail.com

dejó a niñas y niños Sordos en un limbo de comunicación con diferentes niveles de inteligibilidad y lectura labial, en ocasiones sin un mínimo desarrollo de la posible lengua de señas del país de origen, construyendo años de retrasos y marginación que “no ha les ha afectado sólo la vida cotidiana, sino también, les ha invisibilizado las particularidades lingüísticas y culturales de la comunidad de Sordos” (Herrera, 2010: 220).

Esta situación comunicativa de acceso a la información para las personas en diversidad Sorda denunció un estatus lingüístico de desvalorización hacia las lenguas de señas. Todo lo cual se sigue perpetuando mediante el uso de términos como códigos signados o lenguaje de señas, en vez de usar lengua de señas como término correcto tanto en los medios de comunicación como en las notas de prensa internacionales y nacionales (Sánchez *et al.*, 2019). A pesar de esto, los esfuerzos deberían estar enfocados en facilitar el acceso hacia transitar con el objetivo de establecer un lazo de simetría y colaboración para el entendimiento entre dos lenguas: la oral y la lengua de señas. Todo esto requiere una competencia comunicativa intercultural (CCI) de parte de los hablantes involucrados en los contextos socio - educativos, dado que la competencia comunicativa intercultural se ha convertido en una herramienta clave para gestionar la diversidad en ambientes educativos multiculturales en la actualidad (Iglesias & Ramos, 2021).

De esta forma, la lengua de señas se convierte en un medio transmisor de cultura para personas Sordas en el contexto escolar (Ayora, 2010). Por tanto, la lengua de señas posee el estatus de lengua y pertenece a la diversidad lingüística presente en aulas multiculturales. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1998), la lengua de señas cobra un estatus de lengua cuando es propia de una comunidad y se usa en todos los contextos de la comunicación humana, como reconocimiento de las lenguas minoritarias. Por ende, para el contexto de la escuela y en particular del aula de clase se requiere un perfil de profesores de estudiantes Sordos con una competencia comunicativa intercultural que les permita interactuar con la cultura Sorda. Esto implica formación bilingüe-cultural en lengua de señas e implementar una didáctica visual en el aula. Herrera & Calderón (2019) indican la necesidad de considerar prácticas pedagógicas y la generación de respuestas educativas que puedan acoger la diversidad cultural y lingüística de las personas sordas, en el caso de Chile, la lengua de señas chilena.

La diversidad cultural y lingüística se plasma comunicativamente mediante la competencia comunicativa intercultural que corresponde a las habilidades empleadas por los individuos culturalmente diferentes para favorecer una comunicación suficientemente eficaz, estableciendo comportamientos apropiados y efectivos en determinado

contexto social y cultural (Byram, 1997). En el contexto de la comunicación con personas Sordas, la competencia comunicativa intercultural en el aula se observa en una fluidez cultural entre la lengua oral del profesor en reconocimiento de la lengua de señas del estudiante Sordo y sus particularidades para acceder a la información, pensar, sentir y expresar como parte de la comunidad minoritaria Sorda. Por tanto, docentes que no se encuentran preparados en el reconocimiento de la lengua de señas en un contexto escolar, terminan negando la lengua de la comunidad Sorda. Así, se relegaría la concepción de esta lengua y su desarrollo con el diálogo basado en el respeto, el consenso y disenso, como punto de encuentro originado entre pares lingüísticos, puesto que “el contexto escolar se constituye en uno de los espacios más relevantes para la construcción de comunidad e identidades Sordas, en donde pueden acceder a los conocimientos propios de su cultura y de su lengua” (Rendón, 2009: 23).

Entonces, el sujeto Sordo vivencia desde su alteridad tensiones entre la comunicación individual y colectiva, generadas entre la cultura oyente y la cultura Sorda en posible asimetría. Ambas culturas, la oyente y Sorda, interactúan comunicativamente. Sin duda, puede observarse una relación entre la lengua mayoritaria (la lengua oral) con la lengua minoritaria de las personas Sordas, enfrentando esta última a discriminación y desvalorización, condiciones desventajosas provocadas por una sociedad mayoritariamente oyente (Spivak, 2003), dejando así al subalterno Sordo en un profundo silencio. Por lo anterior, es importante la diversidad lingüística en el aula de estudiantes Sordos. Esta diversidad considera el reconocimiento al “otro” en su Sordedad, es decir, el quehacer docente permite transitar al estudiante en un proceso dinámico hacia el perfeccionamiento en el ser Sordo (Muñoz & Sánchez, 2017), basado en que los estudiantes reciban una enseñanza a través de la lengua de señas con ajustes asociados a la comunicación y a las prácticas pedagógicas del docente.

En esta línea, para comprender esta realidad situada en una escuela de Sordos se realizaron entrevistas a docentes, buscando respuestas que ayuden a determinar la presencia de los componentes de la competencia comunicativa intercultural en las voces del profesorado que atienden estudiantes Sordos en una escuela especial de la Región Metropolitana en Chile. Así, para esta discusión se aborda la pregunta ¿Cómo se presentan los componentes de la competencia comunicativa intercultural en las voces del profesorado que atienden estudiantes con diversidad Sorda en una escuela especial de la Región Metropolitana en Chile?

La diversidad Sorda chilena en la escuela

El acceso a la lengua y educación de la diversidad Sorda (García, 2001) se encuentra avalado por los derechos de las niñas, niños y las personas en situación de discapacidad

(Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006), descrito en las directrices internacionales de la Educación para Todos (UNESCO, 2015). Esto amparado en los derechos humanos para dar soporte a los lineamientos de inclusión aplicados a los diferentes contextos educativos y lingüísticos propios. Al ingresar a la educación, los estudiantes Sordos se encuentran que el sistema aborda la *diferencia* a partir de ejes como la procedencia, la clase, el género y la racialización (Beltrán & Pérez, 2018). Situación que no considera los derechos lingüísticos, pues el ser humano precisa una lengua. Para los Sordos, la lengua de señas es donde ponen sus representaciones, espiritualidad y cosmovisión en lo más básico de la dignidad humana, definida como “el derecho que cada comunidad tiene para dar forma en la vida, en su lengua propia y en todos los ámbitos” (UNESCO, 1998: 26).

Antecedentes sobre la situación comunicativa previa de estudiantes Sordos al ingreso de la escuela, pueden observarse en el informe Antecedentes Históricos, Presente y Futuro de la Educación Especial en Chile (2004). El informe señala que la matrícula de educación especial en los años 1990-2001 comprendió para el año 1990 un total de 1.146 estudiantes. De ellos un promedio de 500.000 estudiantes presentaban discapacidad auditiva. En el año 2001, se observa un total de 1.100 estudiantes matriculados. Sin embargo, se evidencia una proporción desigual en las estadísticas que correlacionan el número de personas Sordas en edad escolar y los reportes de matrícula para niños y niñas con algún tipo de pérdida auditiva. Estos últimos serían sólo un 3% en el país (Godoy *et al.*, 2004). Este dato con relación al estimado de la población Sorda en edad escolar en general se encuentra por debajo del porcentaje de niñas y niños oyentes, matriculados en Chile con una cobertura escolar del 94, 2% (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2001).

Estos datos del ingreso a la escuela develan los procesos de no acceso, los cuales inician con las políticas de la primera infancia como el programa de gobierno Chile Crece Contigo. Al respecto, el país reglamentó el ingreso a la educación en el Decreto 86/1990 (MINEDUC, 1990), la Ley general de educación 20.307/2009 (MINEDUC, 2009), el Decreto 170/2009 (MINEDUC, 2009) y el Decreto 83/2015 (MINEDUC, 2015), no obstante, en el país las políticas públicas de Gobierno garantizan a los infantes oyentes la atención y apoyo para la estimulación con las escuelas de lenguaje que abordan el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). En el programa, se excluye en esta etapa el desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo a la infancia Sorda (Morales, 2019), con lo cual ya se generan desigualdades en el desarrollo de la lengua de señas para los Sordos. Por tanto, el Estado chileno debería considerar las interacciones e incidencias culturales cotidianas, de una dinámica sociocultural particular de relaciones interculturales diversas que también demanda una educación intercultural pertinente y constructiva para Sordos (Sánchez *et al.*, 2018).

La literatura plantea que el Estado chileno no cuenta de forma clara y directa con políticas lingüísticas en lengua de señas. No se involucra a la familia o cuidadores con un menor Sordo para propiciar estimulación lingüística temprana, mediante un entorno social que esté constituido por interlocutores en lengua de señas (Ramírez & Masutti, 2009). Este tipo de ambiente procuraría que la palabra fluya mediante las señas y la correspondiente protección del derecho a crecer y tener la posibilidad de constituirse como sujeto Sordo en medio de una cultura oyente predominante, así no se sentiría como estar con las “manos atadas” (Anzola, 1996), es decir, sin poder signar. De esta forma, el menor Sordo debe poder apropiarse de la lengua de señas como su lengua materna en una etapa temprana. Esto posibilitará al infante un mejor dominio de todos los niveles del lenguaje, evitando que posteriormente haga uso de códigos señados, restringidos o caseros, los cuales en general son comprendidos solamente por la familia o círculo social más inmediato. Situación que limitaría todas las posibilidades de participación y desarrollo dentro de una comunidad dada (Ramírez & Cruz, 2000).

Comunicación en lengua de señas chilena

La lengua de señas se encuentra legitimada en constituciones de diferentes países. Sin embargo, en Chile se reconoce la Lengua de Señas Chilena (LSCh) como una lengua propia de los Sordos mediante la Ley N° 20.422 (Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS] 2010), modificada recientemente con la Ley 21.303 (Ministerio de Desarrollo Social, 2021) que en el Artículo 26 indica:

[...] La lengua de señas chilena es la lengua natural, originaria y patrimonio intangible de las personas sordas, así como también el elemento esencial de su cultura e identidad individual y colectiva. El Estado reconoce su carácter de lengua oficial de las personas Sordas. El Estado reconoce y se obliga a promover, respetar y hacer respetar, de conformidad con la Constitución, las leyes y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, los derechos culturales y lingüísticos de las personas sordas, asegurándoles el acceso a servicios públicos y privados, a la educación, al mercado laboral, la salud y demás ámbitos de la vida en sociedad en lengua de señas.

Lo anterior es un hito hacia la promoción de los derechos lingüísticos reconociendo las particularidades lingüísticas propias de la comunidad Sorda como minoría lingüístico-cultural (Huerta *et al.*, 2018). Actualmente, se reconoce que cada lengua de Señas cuenta con una gramática propia y estructuras sintácticas inherentes a una lengua en constante desarrollo (Oviedo, 2001). Esto permite reconocer que al interior de la cultura Sorda se encuentra instalada la diversidad cultural. Los estudios que se desarrollan desde

hace décadas plantean que la lengua de señas tiene componentes visogestuales que no son universales porque se articulan a las formas de cada país con elementos regionales y/o particulares que le son propios¹.

Dentro de los estudios en Latinoamérica que avalan la diversidad de las lenguas de señas están: el Primer Diccionario Bilingüe en lengua de señas Argentina (LSA) (Massone & Johnson, 1993); los Apuntes para la gramática de la lengua de señas colombiana (Oviedo, 2001); el Diccionario Bilingüe de la Lengua de Señas Chilena-Española (Adamo *et al.*, 2009); o el Diccionario español-lengua de señas Mexicana (Acosta *et al.*, 2004) y el Diccionario de lengua de señas de Brasil (Capovilla *et al.*, 2017). Existen, también, estudios sobre el desarrollo y adquisición de la lengua que demuestran que las niñas y los niños Sordos a través de la lengua de señas presentan los mismos estadios o transiciones del lenguaje con relación a los oyentes. Es decir, cuando el canal visual está totalmente habilitado, puede ver todo lo que pasa a su alrededor. La persona Sorda en un contexto de uso de la lengua de señas aprenderá a usar sus manos para representar el mundo que lo rodea para signar y usar la característica viso – gestual de la lengua de señas (Anzola, 1996).

La adquisición de la lengua de señas en los infantes Sordos sin el apoyo comunicativo de padres y madres oyentes limitaría las posibilidades comunicativas en el desarrollo del lenguaje desde el nacimiento de la niña y niño Sordo (Massone *et al.*, 2012). Ante esta situación, generalmente, los infantes en pleno desarrollo del lenguaje usarán las manos con apuntadores visuo-gestuales en el momento de comunicarse haciendo uso de adverbios de lugar (allá, acá, entre otros). Sin embargo, cuando quieran hacer exigencias elaboradas o responder cuando le hagan demandas más complejas las reglas de cooperación comunicativa establecidas cambiarán y requerirá tener un repertorio amplio de signos y significantes compartido con otras personas para poder nombrar el mundo que lo rodea haciendo señas y solicitando lo que quiere (Arévalo & Lugo, 2017). Se encuentran infantes Sordos que crecen y viven en hogares que no usan señas a menudo, entonces se pierde la información básica de los intercambios comunicativos de los diálogos en curso; ven a sus familias como círculos cerrados que conversan entre sí. Los integrantes Sordos quedan fuera de estas interacciones a la hora de comer, lo que se conoce como el dinner time syndrome (Meek, 2020).

Familia, comunicación y audismo

El concepto de familia tiene múltiples variantes que van de la unión en matrimonio, parentesco por consanguinidad hasta la unión de personas que comparten un proyecto

vital de existencia común en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo. Existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (Ares, 2002). En este marco, la familia del infante Sordo se enfrenta a tener-desarrollar una competencia lingüística y comunicativa en lengua de señas para acoger al nuevo miembro Sordo. Esto plantea tensiones entre los niveles de comunicación y la responsabilidad lingüística de la familia y el Estado. La familia y las relaciones entre sus miembros se verán alteradas y enfrentarán situaciones a partir del momento de identificar la sordera, proceso médico que derivará en diversos especialistas quienes medirán y describirán los decibeles y niveles de la audición con mayor énfasis en las frecuencias del lenguaje. Otras situaciones que podría enfrentar la familia son los posibles diagnósticos errados dados a sus hijos/as que desvían la atención: trastornos del espectro autista, disfásicos, entre otros (Suarez *et al.*, 2008).

Se ha establecido que solo el 5% de los Sordos tienen padres Sordos y, por tanto, mayores posibilidades de acceso a una lengua materna temprana; mientras que el otro 95% tienen padres oyentes (Massone *et al.*, 2012). En la mayoría de los casos, los padres se encuentran con una sola perspectiva médica con orientaciones hacia la “normalización” a través de ayudas técnicas como el audífono o implante coclear que busca conseguir que el infante “oiga”. Esta perspectiva médica implica que sólo se privilegie la óptica asimilacionista, persiguiendo que el pequeño o pequeña se parezca a la mayoría hablante. Es el momento cuando la familia comienza una peregrinación en torno de la facilitación de la audición, situación que se encuentra sujeta a la condición económica y al cubrimiento de los planes de salud (sea esta dentro del sistema público o privado de atención) para adaptar audífonos o realizar el implante coclear (Morales, 2015).

La familia enfrentará un hecho biológico, funcional e irreversible: la sordera. Al afrontar el manejo del duelo, en muchas ocasiones sin apoyo de profesionales idóneos, nublará la importancia que posee la lengua de señas como lengua materna. Al respecto, según Muñoz & Sánchez (2017) señala que,

[...] el problema se suscita cuando los padres de niños sordos comienzan a ser asesorados por profesionales que difieren en formación y actitudes, poseen más o menos niveles de conocimiento sobre el tema e interpretan la sordera desde uno u otro paradigma. (p. 249)

Prolongar el duelo familiar sin guía comunicativa al momento del diagnóstico hace que haya niños y niñas deambulando solos sin conocer personas Sordas en situaciones reales

¹ Se encuentra como referente en Latinoamérica el centro de investigación de la Universidad de Santa Catarina en Brasil, la cual, cuenta con lingüistas, doctores Sordos, que realizan pesquisas sobre su propia lengua materna LIBRAS (lengua de señas brasileira).

y cotidianas de interacción; es no permitirse visualizar el futuro de un hijo o hija Sordo esquivando la condición médica de pérdida. Así, se hace necesaria la inmersión lingüística en Sordedad, sin la dicotomía preexistente de la lengua oral o lengua de señas, para vivenciar la dimensión de cultura Sorda Ladd (2003), considerada esta con los elementos propios que aportan a la identidad de cada integrante. A modo de ejemplo, en el área profesional se encuentran numerosos investigadores doctores Sordos en lengua de señas, independientes y con proyectos de vida en bienestar en el marco de una comunidad Sorda en interacción con la oyente.

El desconocimiento de las familias acerca de las muchas formas de construcción simbólica que no están centradas en la audición y son posibles en las lenguas de formato viso-gestual, devela la necesidad creciente de ampliar para la familia oyente, acudientes y cuidadores el acceso a la información sobre la cultura Sorda, que les permita imaginar a sus hijos e hijas felices de manera independiente y con un sentido de pertenencia cultural en el encuentro en una comunidad lingüística (Kojima & Segala, 2008). Es importante, la adquisición de la lengua de señas para el desarrollo de las narrativas construidas en torno a historias de respeto, temor o a veces indiferencia hacia los restos del pasado (Mancini *et al.*, 2017), en un ambiente donde la palabra signada fluya, en contextos lingüísticos enriquecidos siendo posible hacer diferentes usos del lenguaje como charlar, explicar, contar chistes, tener el disfrute de las esperas que se originan al no querer perder ni un capítulo de los dibujos animados del momento o contar cuentos.

Elementos comunicativos previos al ingreso a la escuela

Se reconoce 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. Con la primera vertiente de *diversidad Sorda* comprende las diferentes formas de comunicarse (lengua de señas o lengua oral) que acogen a los dos grupos en: a) lengua materna, como la lengua de señas, su adquisición y desarrollo que se originan con interlocutores nativos de la lengua o bilingües y no en terapias; b) lengua oral, o bimodal, como el uso simultáneo de algunos apuntadores de lengua de señas y expresiones orales, *cued speech* o palabra complementada, aprendidos en rehabilitación o terapia, usados por tradición en la educación de los sordos como métodos comunicativos funcionales (Morales & Aguilar, 2018).

La segunda vertiente es la *diversidad auditiva* que se daría según el grado de audición y tendría como acción la adaptación de aditamentos o ayudas técnicas tipo audífonos o implantes cocleares (Morales *et al.*, 2017), dispositivos

que no son excluyentes para el aprendizaje de la lengua de señas. Desde la premisa del personal de salud [oyente] que ha dado prelación a la lengua oral, la lengua de señas pareciera no haber sido un camino de elección temprana de las familias oyentes (Peluso, 2011). Por lo tanto, no se tiene información del proceso comunicativo de la familia [oyente] con niños y niñas Sordos desde el nacimiento hasta el momento que llegan a un servicio de rehabilitación y posteriormente a la escuela. En Latinoamérica la educación para la primera infancia [oyente] inicia entre los tres a cuatro años de edad, no así para la infancia Sorda. Los Sordos ingresan a la escuela a edades mayores descubriendo el lenguaje “sobre la marcha”, al conocer a otros compañeros y posiblemente adultos Sordos (Massone *et al.*, 2003). En este contexto escolar es donde comienza el aprendizaje y uso de la lengua de señas con el apoyo de adultos y el reconocimiento de la gramática de la lengua de señas (Oviedo, 2001).

En el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua como estudiantes Sordos al llegar a casa se develará la situación comunicativa de insuficiencia al hacer señas caseras para entender y ser entendido. Se enfrentará el niño (a) al hecho que no ha compartido o no podrá compartir experiencias con su familia, como que le lean cuentos para ir a dormir con la riqueza de la lengua de señas que está aprendiendo y necesita recrear en todos los espacios de vida. Sin duda los padres y/o cuidadores desearían poder contarle historias y anécdotas a su hija o hijo Sordo, desde un ambiente enriquecedor y con posibilidad de desarrollo del lenguaje al acceder y ser usuario de una lengua de señas que, como toda lengua, abre la puerta al mundo simbólico y de las representaciones mentales (Morales–Acosta, 2019).

A la escuela ingresan niños y niñas Sordos en extraedad. Algunos sin ningún antecedente estructurado de comunicación, es decir, han tenido “escasas oportunidades de aprender la lengua de señas tempranamente en su vida, pudiese presentar[se] dificultades en su futuro académico” (Muñoz, 2020: 226). Este aspecto, en el ámbito educativo constituye un desafío para los investigadores, ya que existe escasa evidencia científica sobre cómo los profesores enseñan o facilitan el aprendizaje visual (Muñoz *et al.*, 2020), así como el diseño pedagógico visual, la forma de evaluar la enseñanza o los discursos visuales de los aprendices Sordos (Kuntze *et al.*, 2014). Este tipo de investigación contribuiría y enriquecería a la formación de niños y jóvenes de las lenguas minoritarias en el contexto escolar tanto de los pueblos originarios como de las interacciones comunicativas de los mapuches y no mapuches desde un plano integral. También, favorecería las relaciones sociales de personas que conviven e interactúan en contextos educativos interculturales (Beltrán & Pérez, 2018). Además, favorecería a estudiantes que conviven dentro del bilingüismo emergente, como los

que enfrentan los adolescentes inmigrantes de lengua oral materna española entrando al aprendizaje al inglés en Estados Unidos (Bartlett & García, 2011).

Se requieren para abordar a los estudiantes Sordos textos bilingües, adecuaciones visuales acompañados de la lengua de señas en los libros escolares del Ministerio que involucren la diversidad estudiantil [afrodescendientes, extranjeros] que recojan “sus narrativas y brinde información para los grupos subalternos, y sobre las acciones que llevaron adelante los grupos dirigentes para generar exclusión social y política” (Cavieres *et al.*, 2020:279). Por su parte, en acompañamiento a los textos bilingües, es la pertinencia cultural docente “conlleva una dimensión ética, lo cual nos remite al respeto del otro y a su cultura, asumiendo y proclamando el derecho a la alteridad” (Salazar *et al.*, 2015: 91), se consideran los elementos que constituyen el respeto y valor en relación con los conocimientos culturales que todo niño o niña posee, de manera que los nuevos conocimientos no sean conflictivos ni sobrescribir lo aprendido como cultura (Morales *et al.*, 2017).

En las prácticas pedagógicas con los estudiantes Sordos, un elemento importante para considerar sobre la pertinencia cultural del docente son los programas de educación intercultural en Sordedad (Ibañez, 2015), lo anterior para trascender la reproducción de estudios comparados entre la lengua oral y la lengua de señas, es decir, donde la lengua de señas en sí misma se posiciona lingüísticamente para la enseñanza - aprendizaje y, por ende, abordar investigaciones situadas, orientadas de los contextos académicos en perspectiva sociocultural o política, estudios de la lengua de señas internacionales y nacionales, en estudios de caso, como es la propuesta del presente estudio.

Competencia comunicativa intercultural

El constructo competencia comunicativa intercultural presenta varios modelos teóricos, sin embargo, los componentes que más acuerdos manifiesta la teoría tienen que ver con las actitudes “como la valoración de las diferencias de los grupos culturales, sustentado en un enfoque de igualdad, así como la capacidad para conocer y comprender las identidades culturales, historias personales y los obstáculos generados en el proceso de la comunicación” (Sanhueza *et al.*, 2012: 135).

La noción de competencia comunicativa intercultural (ICC) se basa en un concepto anterior, el de “competencia comunicativa” (CC), introducido y utilizado ampliamente en el campo de la educación lingüística hace unos 40 años para identificar las múltiples dimensiones involucradas en la competencia. Insta al vivenciar una situación intercultural, a considerar la *eficacia* en nuevos contextos culturales, la cual está ligada a la *adecuación*, juzgada si es pertinente o acorde, desde el punto de vista de la cultura anfitriona

(Fantini, Todd, Almeida *et al.*, 2016; Rico 2018; Fantini, 2019). Por lo tanto, ésta última se enriquece en la visualidad, al interactuar entre las culturas (Oyente y Sorda) con la lengua de señas, como lengua propia del anfitrión como sujeto visual.

Método

El método de investigación es cualitativo, orientado bajo la referencia epistemológica del paradigma interpretativo. Se usó un diseño de estudio de caso escolar, caracterizado como un formato metodológico para describir e interpretar un contexto social y político de unidades organizativas situadas históricamente (Sarmiento, 2011). Se seleccionó como caso a una escuela especial pública, con carácter de colegio municipal para Sordos de la región Metropolitana de Chile. Esta escuela es una de las cuatro que existen en esta región, la cual en los últimos años ha realizado acciones de transición de los métodos comunicativos utilizados en la educación de los Sordos al uso de la LSCh. Además, es una escuela que en la práctica docente usa diferentes niveles de la LSCh dentro del aula en relación con los estudiantes Sordos. La selección de las cuatro informantes claves fue intencionada. Estuvo compuesta por una docente bilingüe (dominio de lengua oral y lengua de señas), una codocente Sorda proficientes en LSCh y dos docentes con cargo directivo de la escuela especial. Las informantes participaron de forma voluntaria y se utilizaron todos los resguardos éticos de la investigación para el desarrollo de las entrevistas, manejo de datos sensibles y presentación de resultados.

La información fue recogida por entrevistas semiestructuradas. El tratamiento del corpus se realizó mediante el análisis de contenido, utilizando categorías apriorísticas teóricas para distinguir los tópicos y organizar la información (Cisterna, 2005). Las categorías teóricas consideraron el modelo de competencia comunicativa intercultural planteado por Aguaded (2006), el cual considera tres dimensiones: competencia cognitiva (Conocimiento y conciencia de los elementos comunicativos y culturales de la propia cultura y de otras), competencia afectiva (Capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y controlar las negativas) y competencia comportamental (Habilidades verbales [señas] y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta y al contexto). De la competencia afectiva, fue considerada la dimensión sensibilidad intercultural, formada por las subdimensiones: autoestima, supervisión-autoconcepto, mentalidad abierta, empatía, participación e implicación en la interacción y capacidad de no juzgar. (Chen & Starosta, 2000).

Resultados

Producto del tratamiento inductivo de las voces de las informantes del caso de estudio fue posible levantar las

categorías que emergieron del análisis. Se describen a continuación, la presencia de componentes de la competencia comunicativa intercultural en las voces docentes:

Conocimiento de los elementos comunicativos y culturales

La entrevista mostró las formas como las docentes, gracias a la interacción con profesionales y codocentes Sordos, deben replantearse las expectativas académicas y comunicativas de los estudiantes, en la transición comunicativa de la institución que guían un cambio de paradigma, para fomentar el uso activo de la lengua en contextos académicos. Así entonces se puede apreciar que en las voces docentes se evidencia un conocimiento de los elementos comunicativos y culturales al momento de considerar la lengua de señas en el aula con estudiantes Sordos, dado que se busca la manera de comunicarse y enseñar en lengua de señas:

Durante mucho tiempo ha tenido una visión desde la discapacidad y lo que nosotros tenemos que hacer es transitar hacia la normalidad como las personas Sordas. Ver a este niño como un niño Sordo que hay que exigirle como cualquier otra persona [...] Llegas a la sala y saludas buenos días y lo haces en lengua de señas y sigues para que los otros vean [...] (P2: Entrevista D03).

Con un niño hay que buscar otro nivel (de la lengua/comunicación). Hay unos (estudiantes) que saben muchas señas y ahí se logra ver otros que no tienen tantas y hay que buscar cómo decirle las cosas. (P 4: Entrevista D02)

Las voces docentes hacen referencia al conocimiento de los elementos comunicativos y culturales cuando evidencian el reconocimiento de los múltiples lenguajes y formas de expresión de los estudiantes que circulan en el aula, así como la iniciativa de los docentes de “buscar cómo decirle las cosas” (P4). Todo esto apunta al concepto de lenguaje y sus implicaciones teóricas y metodológicas para educación bilingüe y multilingüismo. En este sentido, los docentes necesitan moverse entre diferentes estructuras y sistemas lingüísticos, incluyendo diferentes modalidades (gestuales y visuales). Asimismo, tanto los oyentes como las personas Sordas pueden tener la oportunidad de utilizar todo su repertorio lingüístico para comprender y producir significados en los procesos de interacción en la escuela. Este reconocimiento de profesores de múltiples idiomas se relaciona con el concepto de translengua, porque se conceptualiza la comunicación bilingüe/multilingüe como una habilidad compleja. En este tipo de comunicación se utilizan variadas formas lingüísticas y recursos no lingüísticos, por tanto, no puede ser limitada solo a las lenguas habladas (Scholl, 2020). Es por esto que se observa la presencia en

las voces docentes de la competencia cognitiva propia de la competencia comunicativa intercultural.

En palabras de las informantes, se observa el valor que le entregan a la lengua de señas. Tal como enuncia P2 cuando señala que “tú trabajas de corazón con la lengua de señas”. Esta evidencia se relaciona con lo planteado por (Morales *et al.*, 2017) al considerar la pertinencia cultural como el respeto y valor en relación con los conocimientos culturales que posee todo niño o niña, dado el conocimiento de los elementos comunicativos y culturales que posee la docente para enseñar en lengua de señas. En el caso de la escuela con estudiantes Sordos, la pertinencia cultural sería lingüística, puesto que se observa en el uso de la lengua la lengua de señas como una herramienta comunicativa para enseñar.

Adaptación de la conducta al contexto

En las voces docentes, se hace referencia a formas para abordar situaciones comunicativas donde se debe adaptar la conducta al contexto, permitiendo el desarrollo de la lengua en proceso simultáneo para ampliar vocabulario pedagógico y para que este sea validado por modelos lingüísticos en contextos de aula. Como también reconocer el tipo de bilingüismo de los Sordos para ser abordado en la institución. Todo esto evidencia una competencia comportamental propia de la competencia comunicativa intercultural.

Uno se enfrenta a aprender la lengua de señas, entre el miedo de no saber y la voluntad de querer (P 3: Entrevista D01)

Cuando yo llegué acá las profesoras me cuestionaron un poco, porque ahora vamos a ser bilingües y a usar la lengua de señas (P2: Entrevista D03)

Para De Suárez (2008) la interacción en el aula presenta recursos argumentativos por parte del docente: estrategias de distanciamiento y estrategias de aproximación. Dentro de ellas, se encuentra las Estrategias basadas en la solidaridad que tiene la función de mostrar simetría entre la interacción comunicativa de estudiantes y profesores, mediante el refuerzo docente a la pertinencia de un grupo. Todas estas estrategias estarían dirigidas a fortalecer la imagen de los estudiantes, la identificación con el grupo, entre otras. Es así, entonces, que las informantes mediante el uso de lengua de señas para comunicarse con sus estudiantes, utilizarían las estrategias basadas en la solidaridad, permitiendo adaptarse conductualmente al contexto en situaciones comunicativas bilingües.

Participación e implicación en la interacción

En las voces docentes, se observa una participación e implicación en la interacción cuando intencionan el uso de la lengua de señas. De esta forma, se aprecia la competencia

afectiva, orientada hacia una dimensión de la sensibilidad intercultural. Todo aquello también se evidencia en las acciones de la propia institución escolar al legitimar la lengua de señas a estatus de lengua y le da significados para que los nuevos colaboradores docentes o codocentes que ingresen, tengan en cuenta que la experiencia del bilingüismo ahonda en darle un estatus a la lengua de señas que la deja en el mismo nivel que la lengua oral:

La recomendación para un profesor nuevo es que cuando sabe señas, los niños le ponen atención [...] Para enseñarle a los niños mejor lengua de señas, yo nada de oralismo, solo lengua de señas [...] Me gusta más la lengua de señas, natural, que el bimodal, se siente que va interrumpiendo la seña (cuando hablan) parecido al español (P 4: Entrevista D02).

La lengua de señas como necesidad es como utilidad [...] Conversando con Sordos que es como estar con un nativo gringo (P 3: Entrevista D01).

Por lo anterior, en las entrevistas la docente y codocente se reconocieron formas de participación e implicación en la interacción con estudiantes Sordos donde la lengua de señas es el vehículo comunicativo. Darle legitimidad a la lengua de señas en la escuela con estudiantes Sordos, busca reconocer el trabajo que ha realizado la asociación de lengua de señas chilena más antigua de Latinoamérica (1926). Además, es un reconocimiento a la Lengua de Señas Chilena (LSCh) que fue legitimada en el 2010, previo a varias etapas de resistencia lingüística (Morales *et al.*, 2019). Todo esto acercaría a los principios de una educación intercultural, permitiendo el reconocimiento de la identidad cultural del educando en el aula. En este caso, se reconoce la lengua de señas como una lengua más y se le da el estatus de lengua no como minoritaria, sino en simetría con la lengua dominante (oral).

Se puede afirmar que moverse por múltiples lenguajes y utilizar toda la expresión corporal para comunicarse con estudiantes Sordos constituye uno de los elementos que caracterizan la competencia comunicativa intercultural de los docentes. Para la consolidación de una educación bilingüe, los profesores y codocentes necesitan explorar la visuogestualidad de la lengua de señas acompañado con la articulación de todo el cuerpo en el espacio concreto y situado en una interacción vivida por sujetos reales, dado que:

[...] Emergen como centrales al fenómeno de las lenguas naturales. Las unidades discretas que lo componen y sus numerosas posibilidades combinatorias, y quedan a un segundo plano [o totalmente relegado] gestos, miradas, expresiones faciales, ricos matices prosódicos, orientación y movimientos corporales, postura, la disposición espacial de los interlocutores,

entre varios otros elementos que juegan un papel crucial en el uso cotidiano, vivo, cara a cara con el lenguaje (Leite, 2013:44).

Carencia de competencia comunicativa intercultural en las familias

En relación con el desempeño lingüístico de estudiantes Sordos y sus familias, se puede apreciar en las voces docentes que existe escaso uso de la lengua de señas por parte de ella. El personal directivo y docente reconoce que los padres son autónomos y, en cierta medida, responsables de seleccionar o no formas de comunicación para su pupilo en etapas tempranas del desarrollo que puede abarcar varios niveles de lengua de señas (básico, medio o avanzado), pero, los padres en su mayoría utilizan lengua oral, lo que aleja comunicativamente a la familia de acompañar para la vida a su hijo/a en consultas básicas, asignándole esta responsabilidad de acompañamiento lingüístico a la escuela. En otras situaciones, gracias a la familia y/o cuidadores. Según la perspectiva docente, la familia no maneja en su mayoría la lengua de señas, por tanto, no la usan en sus hogares.

En ocasiones, el estudiante Sordo recién conocerá la lengua de señas en la escuela. Por tanto, tal como señala Morales (2015), los padres en una primera instancia solo son orientados desde una perspectiva clínica en la primera infancia, es decir, hablar de un sordo es pensar en audífonos. Entonces, el ámbito comunicativo se aleja, perjudicando la adquisición del lenguaje mediante el desarrollo de la lengua de señas como primera lengua. Todo lo cual se interpreta como una carencia de competencia comunicativa intercultural, ya que al no aprender lengua de señas para interactuar con sus hijos se alejarían de una competencia cognitiva, producto de la falta de conocimiento y conciencia sobre la lengua de señas. También se observaría, entonces carencia de competencia afectiva, dado que por falta de sensibilidad intercultural no reconocerían la lengua de señas como una lengua, lo que evitaría participación interactiva con su pupilo en conversaciones con lengua de señas. Finalmente, se interpreta una carencia de competencia comportamental, ya que a las familias les costaría adaptarse al contexto comunicativo de sus pupilos, producto de lo señalado por Morales (2015): los padres son orientados en primera instancia sólo desde una perspectiva clínica y no desde una perspectiva cultural.

El joven de 17 años y su mamá tiene un vocabulario prebásico. Él dice: mi mamá habla chino, francés, no le escucho. [...] La familia no se comunica con sus hijos en lengua de señas. La madre insiste en hablarle oralmente (P3: Entrevista D01).

El estudiante [nombre] es capaz de llevar una pregunta, una respuesta con la lengua de señas, porque los padres también lo acompañan (P4: Entrevista D01).

Para Strobel (2009) la familia de estudiantes Sordos presenta diferentes niveles de competencia en la lengua de señas: ninguna, básica, media y avanzada al momento de entrar los estudiantes a la escuela. En los países desarrollados, generalmente el conocimiento de la lengua de señas se da cuando el infante tiene sobre los 4 años. De esta forma, se observa la necesidad de formar a los padres para que se adentren en el mundo de las personas Sordas y la lengua de señas, por tanto, es necesario preparar un programa de educación bilingüe para apoyar a los padres (Peluso, 2010). Sólo así se podrá mejorar el desempeño lingüístico en lengua de señas de la familia, para que beneficie la fluidez del estudiante Sordo.

Recogiendo lo más importante, se puede expresar que se observa presencia de ciertos componentes de la competencia comunicativa intercultural en las voces docentes sobre el desempeño docente en la enseñanza a estudiantes Sordos. En el caso de las informantes de este estudio, se puede evidenciar una valoración por la lengua de señas, entendiendo que esta lengua para los estudiantes Sordos es una diferencia cultural de este tipo de grupo social. Entonces, en sus actitudes según las voces docentes se observarían acciones pedagógicas con pertinencia cultural, al enseñar lengua de señas, y acciones de legitimación de esta lengua, al usarla dentro del aula en ámbitos simétricos dentro del bilingüismo. Todo esto entonces llevaría a la interpretación de la presencia de competencia comunicativa intercultural en las voces docentes en los tres niveles: competencia cognitiva, afectiva y comportamental.

Otro componente relevante de la competencia comunicativa intercultural es el conocimiento que implica un dominio adecuado de las diferencias culturales donde interactúan los hablantes (Sanhueza *et al.*, 2012). Este componente también puede observarse en las voces docentes, puesto que el manejo y uso de la lengua de señas de las docentes, implicaría que poseen el conocimiento de esta para ser usado como herramienta comunicativa. En definitiva, lograr desarrollar componentes de la competencia comunicativa intercultural en el desempeño docente en contextos escolares con estudiantes Sordos, significa que desde esta escuela especial se evidencia un acercamiento a la educación intercultural. Las prácticas docentes se acercarían a los principios de la educación intercultural, augurando el alejamiento del modelo educativo hegemónico donde se priorizaría la lengua oral en menoscabo de la lengua de señas.

Conclusiones

En concordancia con los hallazgos, el estudio permitió establecer en las voces del profesorado, de una escuela especial de la Región Metropolitana de Chile, la presencia de componentes de la competencia comunicativa intercultural. Así, las docentes entrevistadas presentan componentes de

esta competencia en el aula, reconociendo la otredad en Sordedad mediante la pertinencia cultural reflejadas en el uso de la lengua de señas para los contextos académicos. El desempeño lingüístico que refieren los docentes sobre los estudiantes Sordos se problematiza ante los bajos niveles comunicativos con los que llegan a la escuela y se posicionan en la clase frustrados y haciendo comentarios sobre la escasa comunicación en el hogar lo que conlleva a reconocer situaciones de exclusión cuando la lengua de señas no se habla en la familia; lo que implica perder el primer espacio de desempeño lingüístico para la mediación del comportamiento, felicitaciones o castigos.

El desempeño lingüístico de la familia con hijas e hijos Sordos precisa del acompañamiento de locutores nativos para el aprendizaje de la lengua de señas que les permita resolver en el entorno cotidiano situaciones comunicativas básicas. Además, de poder realizar apoyo escolar para el aprendizaje a través de la apropiación de la lengua de señas como lengua propia o materna de sus hijos/as Sordos iniciando en el seno del hogar. Esta asunción de responsabilidad lingüística del docente debate el desempeño comunicativo familiar. En tanto que la familia es un espacio donde la lengua de señas debería fluir en la primera infancia Sorda en pos de la adquisición de la misma y el concomitante desarrollo del lenguaje. Hecho que se debe presentar como paralelo al desafío que enfrenta la escuela hacia una competencia comunicativa intercultural en la interrelación de una cultura Sorda y una cultura oyente que se posiciona en los interlocutores directos del proceso enseñanza aprendizaje: los docentes y codocentes.

Finalmente, se evidencia la presencia de la competencia comunicativa intercultural en las voces del profesorado que enseñan a estudiantes Sordos en una escuela especial de la Región Metropolitana en Chile. Se observa en forma equitativa la competencia cognitiva, competencia afectiva y competencia comportamental. Dentro de la competencia afectiva, se observó la dimensión sensibilidad intercultural, formada por la subdimensión participación e implicación en la interacción. Asimismo, según las voces docentes, los padres y familia presentaría escasamente una competencia intercultural, puesto que no utilizan la lengua de señas en la casa con sus estudiantes, dado que su foco estaría en mirar el fenómeno de los niñas y niños Sordos como un caso clínico, más que inserto en un ámbito cultural, como sería el uso de la lengua de señas con estatus de lengua.

Agradecimientos

Se agradece a la Comunidad Sorda de Chile y al Laboratorio Virtual de Comunicación y Lenguaje del Programa de Iniciación en Investigación (D.E 1/2019). Universidad de Antofagasta, Chile.

Referencias citadas

- Acosta, L, Calvo, T, Maya, D & Sanabria, E.
2004. Diccionario español-lengua de señas mexicana. *DIESEMME. Dirección de Educación Especial, SEP México, DF[Links].*
- Adamo, D, Acuña, X & Cabrera I.
2009. *Diccionario bilingüe lengua de señas chilena/español: Tomo I-II Santiago de Chile. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación.*
- Aguaded, I.
2006. Prolegómenos. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 13(26), 7-8.*
- Anzola, M.
1996. Gigantes del Alma. Mérida: *Ediciones del Postgrado de Lectura.*
- Ares, P.
2002. Psicología de la familia. *Una aproximación a su estudio. Editorial Félix Varela, La Habana.*
- Arévalo, A & Lugo, K.
2017. Interacción comunicativa entre modelo comunicativo sordo y niños sordos de 3 a 6 años, en colegios distritales de Bogotá, recuperado de <http://repositorio.iberamericana.edu.co/handle/001/491>
- Ayora, M.
2010. Diversidad lingüística y cultural en un ámbito educativo de lenguas en contacto. *Pragmalingüística, (18), 30-52.* <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2017.i25>
- Bartlett, L. & García, O.
2011. *Additive schooling in subtractive times: Bilingual education and Dominican immigrant youth in the Heights.* Vanderbilt University Press.
- Beltrán, J. & Pérez, S.
2018. Factores que Dificultan la Relación Educativa entre la Educación Escolar y el Saber y Conocimiento Mapuche. *Diálogo andino, (57), 9-20.*
- Byram, M.
1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Multilingual Matters.
- Berelson, B.
1984. *Análisis de contenido* (No. 301.16 B47).
- Capovilla, F.
2017. Dicionário da Língua de Sinais do Brasil. *A Libras em suas Mãos, 3.* São Paulo: EDUSP.
- Cavieres-Fernández, E. Uzcátegui, R. & Castro, L.
2020. Textos Escolares Chilenos y Peruanos y sus Narrativas sobre Participación Ciudadana Durante Las Independencias Nacionales. Implicancias para la Formación Ciudadana. *Diálogo andino, (63), 271-283.*
- Cisterna, F.
2005. Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria, vol. 14, n. 1, pp. 61-7.*
- Chen, G & Starosta, W.
2000. The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale.
- Cruz-Cruz, J.
2020. Corporeidad, lengua y educación. El caso de las comunidades sordas. En G. Enríquez, I. Tonatiuh, L. Pérez (Coord.) *Tiempos, espacios y lugares sobre la discapacidad: ensayos, testimonios e investigaciones* (pp.47-75). México: Ediciones de la Noche.
- de Suárez, Z.
2008. La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus, 14(26), 189-206.*
- Fantini AE
2019. *Intercultural Communicative Competence: A Multinational Perspective.* New York, NY: Routledge.
- Fantini AE, Todd I, Almeida J, et al.
2016. *Exploring Intercultural Communicative Competence: A Multinational Perspective.* Brattleboro, VT: Federation EIL, 5-7.
- Figueroa, V. & Lissi, M.
2005. La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 31(2), 105-119.*
- García, J.
2001. *Derechos de los niños.* UNAM, recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/69/tc.pdf>
- Geraldi, J.
1984. Concepções de linguagem e ensino de português. In: *O texto na sala de aula.* Cascavel Assoeste.
- Godoy, P, Meza, M & Salazar, A.
2004. Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. *Santiago de Chile: Ministerio de Educación.*
- Herrera, V & Calderón, V.
2019. Prácticas pedagógicas y transformaciones sociales. Interculturalidad y bilingüismo en la educación de Sordos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 13(1), 73-88.*
- Herrera, V.
2010. Estudio de la población Sorda en Chile: Evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.* Vol.4, N°1.

- Huerta, C, Varela, J, Soltero-Avelar, R & Nava, G.
2018. No a la discapacidad: la Sordera como minoría lingüística y cultural. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2),63-80.
- Ibáñez, N.
2015. "La tríada cultural contextual: Una oportunidad para asegurar la pertinencia cultural en la implementación de la educación intercultural", en *Estudios Pedagógicos*, vol. 41, núm. 1.
- Iglesias, I. & Ramos, C.
2021. Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE / L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras, *Journal of Spanish Language Teaching*, DOI: 10.1080 / 23247797.2020.1853367
- Kojima, C & Segala, S.
2008. *Libras: Língua Brasileira de Sinais: a imagem do pensamento*. Escala.
- Kuntze, M., Golos, D. y Enns, C.
2014. Rethinking literacy: Broadening opportunities for visual learners. *Sign Language Studies*, 14(2), 203-224.
- Ladd, P.
2003. *Understanding deaf Culture. In Search of Deafhood*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Leite, T.
2013 O futuro dos estudos das línguas (de sinais). In: Ronice Müller de Quadros, Marianne Rossi Stumpf e Tarcísio de Arantes Leite (orgs.). *Estudos da Língua brasileira de sinais. Série Estudos de Língua de Sinais*. V.I. Florianópolis.
- Mancini, C, Acevedo, V. & López, M.
2017. Peñas Blancas y sus Narrativas: La Construcción del Discurso sobre el Patrimonio Cultural y la Memoria Local en Quebrada de Humahuaca (Jujuy, Argentina). *Diálogo andino*, (54), 153-180.
- Martínez, P.
2020. Sobre la Castellanización y Educación de los Indígenas en los Andes Coloniales: Materiales, Escuelas y Maestros. *Diálogo andino*, (61), 41-54.
- Massone, M & Johnson, R.
1993. Diccionario Bilingüe Lengua de Señas Argentina-Español-Inglés. *Buenos Aires, Sopena Argentina*, 2.
- Massone, M, Buscaglia, V, & Cvejanov, S.
2012. Estudios Multidisciplinarios sobre las Comunidades Sordas. *Buenos Aires: Universidad Nacional de Cuyo-Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial Argentina*.
- Massone, M, Druetta, J & Simón, M.
2003. *Arquitectura de la escuela de sordos*. Libros En Red.
- Meek, D.
2020. Dinner Table Syndrome: A Phenomenological Study of Deaf Individuals' Experiences with Inaccessible Communication. *The Qualitative Report*, 25(6), 1676-1694.
- Ministerio de Desarrollo Social, Chile.
2021. Ley 21.303 Modifica la Ley n° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para promover el uso de la lengua de señas Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile.
2001. Estadísticas Educación. Departamento de Estudios y Estadísticas, de la División de Planificación y Presupuesto. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación, Chile.
2009. Ley 20.307 General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación, Chile.
1990. Decreto 86. Planes y Programas de Estudio para alumnos con Trastornos de la Comunicación Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación, Chile.
2009. Decreto Supremo N°170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación, Chile.
2015. Decreto 83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Morales G, Ayala, A, Rivera, A & Sanhueza, R.
2017, Sensibilidad intercultural: diversidad auditiva y comunicación, *Rev Pasajes*, Unam, Revista Pasajes Número 4.
- Morales, G & Castillo, A.
2016. A manos abiertas diversidad sorda: Lectura en situación intercultural. In *Educación lectora, fácil lectura y nuevas identidades educativas: Desafíos y posibilidades desde la inclusión y la interculturalidad* (pp. 163-183). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Morales, G, Cortés-Monroy de la Fuente, J, Vásquez, F, Reyes, M & Espejo, W.
2019. Derechos lingüísticos en Chile para la diversidad Sorda: Un camino a la Educación Superior, Cuadernos de Inclusión en Educación Superior N° 3, Paiep, Universidad Santiago de Chile.

- Morales, G. & Aguilar, A.
2018. Diversidad sorda y violencia de género: restricción comunicativa en el uso de la lengua de señas en salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(6), 309-313.
- Morales, G.
2015. Diversidad auditiva: imaginarios sociales e inclusión laboral: una aproximación intercultural. *Psicogente*, 18(34).
- Morales, M, Sánchez, J, & Zúñiga, G.
2017. Atisbos para la pertinencia cultural: El saber pedagógico de un docente indígena cabécar. *Research, Society and Development*, 5(3), 173-208.
- Morales-Acosta, G.
2019. Percepciones sobre la lengua de señas chilena en la educación de estudiantes Sordos: docente y codo-cente como sujetos históricos situados comunicativamente en el aula. *Revista Educación*, 43(2), 65-83.
- Morales-Acosta, G.
2019. *Estudios Doctorales En Diversidad Sorda: Comunicación, Educación E Interculturalidad En Chile*. Palibrio.
- Muñoz, K, Sánchez, A, Gallardo, C. & González, M.
2020. Elementos culturales de dos comunidades Sordas del sur de Chile. *Aletheia*, 12(2).
- Muñoz, K.
2020. Comunidad sorda. Desarrollo desde una nueva construcción social. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 218-234. Disponible en: <https://revista.celel.cl/index.php/PREI>
- Muñoz, K & Sánchez, A.
2017. Hacia la comprensión del fenómeno de la sordedad: Habitus como propuesta epistemológica. *Atenea (Concepción)*, (516), 247-258. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622017000200247>
- ONU
2006. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Naciones Unidas. Disponible en Web: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/> ONU
- Oviedo, A.
2001. *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Sordos.
- Oviedo, A.
2001. *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Sordos.
- Oviedo, A.
2006. El congreso de Milán, 1880, recuperado de <https://cultura-sorda.org/el-2do-congreso-internacional-de-maestros-de-sordomudos-milan-1880/>
- Peluso, L.
2010. Políticas lingüísticas y reconocimiento de la LSU: tres ejes de acción. *Políticas Lingüísticas*. 2(2) <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8495/9363>
- Peluso, L.
2011. Entre la lengua oral escrita y la oralidad de la lengua de señas: buscando los eslabones perdidos. In *Anales del III Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en Psicología*.
- Ramírez, P & Cruz, L.
2000. Programa Bilingüe de Atención Integral al Menor Sordo de Cinco Años INSOR. *El Bilingüismo de los Sordos*, 1(4), 1-6.
- Ramírez, A & Masutti, M.
2009. A educacao de surdos em uma perspectiva bilingüe: uma experiência de elaboracao de software e suas implicacões pedagógicas. Florianópolis/SC: Editora de UFSC.
- Rendón, L.
2009. *Conocimiento, poder y cultura: repensando el currículum de las aulas para sordos* (Tesis de Maestría). Recuperado desde <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/handle/10495/7014>
- Rico, C.
2018. La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo y Pensamiento*, 37(72), 77-94. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.cccic>
- Salazar B, Saldivar, A, Limón, F, Estrada E, Fernández E,
2015. Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. 45(3).
- Sánchez, E, Díaz, A, Mondaca, C & Mamani, J.
2018. Formación Inicial Docente, Prácticas Pedagógicas y Competencias Interculturales de los Estudiantes de Carreras de Pedagogía de la Universidad de Tarapacá, Norte de Chile. *Diálogo andino*, (57), 21-38.
- Sanhueza, S, Paukner, F, San Martín, V & Friz, M.
2012. Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Revista Folios* (36), 131-151

- Sánchez, J, Ruiz, M & de la Casa, J.
2019. Innovación periodística y sociedad digital: Una adaptación de los estudios de Periodismo. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 1633-1654.
- Sarmento, M.
2011. "O Estudo de Caso Etnográfico em Educação" In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição).
- Scholl, A.
2020. O conceito de translíngua e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. *Revista da ABRALIN*, 19 (2), 1-5.
- Senadis.
2010. Servicio Nacional de Discapacidad en Chile. Ley N° 20.422 Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Spivak, Ch.
2003. ¿Puede Hablar el Subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39, pp. 297-364.
- Strobel, K.
2009. Las imágenes del Otro sobre la cultura Sorda. Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil.
- Suárez, A, Suárez, H & Rosales, B.
2008. Hipoacusia en niños. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 79(4), 315-319.
- UNESCO
1998. Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.
- UNESCO
2015. Educación para Todos 2000- 2015: Logros y desafíos. Francia. *Ediciones Unesco*.
- Woodward, J.
1972. Implications for sociolinguistic research among the deaf: Sign Language Studies. Washington, DC Gallaudet College.

Nota

Se hace aclaración que la escritura de sordo con [s] minúscula hace alusión a una mirada clínica y oralista y por lo tanto la escritura de Sordo con [S] mayúscula, se dirige al reconocimiento y respeto de la lengua y la cultura propia. Woodward, (1972), esta última forma es la que utilizaremos en el presente texto.