



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Percepciones y experiencias de estudiantes sordos sobre sus interacciones y procesos de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE CASTELLANO

AUTOR: DANIELA ANDREA AGUILERA CONTRERAS
PROFESOR GUÍA PATROCINANTE: EMILY DOBBS DÍAZ

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2021





IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION

Título de la tesis, memoria o seminario : Percepciones y experiencias de estudiantes sordos sobre sus interacciones y procesos de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos

Fecha: Marzo,2021

Facultad: Facultad de historia, geografía y ciencias

Departamento: Departamento de Castellano

Carrera: Licenciatura en educación con mención en castellano y pedagogía en castellano

Título y/o grado: Profesora Castellano

Profesor guía patrocinante: Emily Dobbs Díaz

AUTORIZACIÓN

Autorizo a través de este documento, la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en el repositorio institucional SIBUMCE del Sistema de Bibliotecas UMCE.

Daniela Aguilera Contreras

Santiago de Chile, Marzo, 2021

A los Sordos con respeto y afecto.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia, a mi buen amigo Óscar, con quien nos adentramos en el estudio de la lengua de señas, y a todos los apoderados y estudiantes sordos que participaron en este proyecto.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	vi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1. Diagnóstico	3
2. Inclusión y atención a la diversidad	4
3. Sordera en Chile	10
4. Cultura sorda.....	14
5. Educación de sordos. Historia y contextualización actual en Chile.....	19
6. Pregunta de investigación	23
7. Objetivo general	23
8. Objetivos específicos.....	24
9. Justificación	24
CAPÍTULO II: REFERENCIAS TEÓRICAS	26
1. Multiculturalidad e Interculturalidad.....	27
2. Modelo Educativo Intercultural Bilingüe	30
3. Adquisición de la lengua y enseñanza del español a estudiantes sordos.....	34
4. Contenidos disciplinares de la asignatura de Lengua y Literatura.....	40
5. Percepciones y experiencias	46
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	51
1. Paradigma de investigación	51
2. Diseño y tipo de investigación.....	52
2.1. Diseño de investigación.....	52
2.2. Tipo de investigación	53
3. Escenario de investigación, selección de sujetos de estudio y formulación de pre- categorías a investigar.	54
3.1. Escenario de la investigación.....	54
3.2. Selección de sujetos de estudio	55
3.3. Formulación de pre-categorías a investigar	56
4. Herramienta de recolección de la información	62

4.1. Aplicación del Instrumento.....	63
5. Análisis de la información	64
6. Criterios de rigor científico	66
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS	68
1. Organización de la información	68
2. Unidades de análisis	69
3. Codificación de las unidades	70
4. Descripción de las categorías codificadas que emergieron del primer nivel.....	85
CAPÍTULO V: INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	99
CONCLUSIONES	125
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXOS.....	146
1. Formato entrevista.....	146
2. Transcripción entrevista N°1	149
3. Transcripción entrevista N°2	154
4. Transcripción entrevista N°3	158
5. Transcripción entrevista N°4	163
6. Transcripción entrevista N°5	167

RESUMEN

El objetivo de la presente memoria estuvo centrado en analizar las percepciones y experiencias de estudiantes sordos sobre sus interacciones y procesos de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos. Para ello se llevó a cabo un diálogo con algunos estudiantes sordos, lo que dio cuenta de las principales dificultades con las que se encuentran en esta asignatura y que se relacionan principalmente con la utilización del español como contenido y herramienta de transmisión de conocimientos. Esto produce un choque cultural y lingüístico entre la comunidad sorda y la oyente, donde la ausencia de procesos reales de inclusión complejiza tanto las interacciones como el proceso de aprendizaje. Se concluye que el acto de enseñar, sin duda, implica mucho más que la mera transmisión de conocimientos, implica también interacciones y, dentro de ellas, comunicación, respeto y afecto. Es por esto que, en el caso de los estudiantes sordos, se vuelve primordial una enseñanza que considere sus características y necesidades para que, a través de una interacción positiva, el proceso de aprendizaje sea igualmente significativo.

ABSTRACT

The objective of this thesis project was focused on analyzing the perceptions and experiences of deaf students regarding their interactions and learning processes in the subject of Language and Literature in inclusive school contexts. For this purpose, a dialogue was held with a number of deaf students, which accounted for the main difficulties they face in this subject and that relate mainly to the use of Spanish as content and tool for the transmission of knowledge, which produces a cultural and linguistic clash between the deaf and the hearing community, where the absence of real processes of inclusion complicates both the interactions and the learning process. It is concluded that the act of teaching undoubtedly involves much more than the mere transmission of knowledge; it also implies interactions and, among them, communication,

respect, and affection. This is why, in the case of deaf students, a teaching that considers their characteristics and needs becomes paramount so that, through positive interaction, the learning process is equally meaningful.

Palabras claves: interculturalidad, inclusión, sordera, interacciones, procesos de aprendizaje, Lengua y Literatura.

Keywords: interculturality, inclusion, deafness, interactions, learning processes, Language and Literature.

INTRODUCCIÓN

Frente al contexto educativo nacional actual en donde las demandas por una educación más justa y de calidad han ido tomando cada vez más fuerza y adhesión es que es importante también dedicar atención a la inclusión educativa de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

En este sentido, como estudiante de Pedagogía en Castellano y estudiante de lengua señas chilena, es que la siguiente investigación se realiza a partir del interés de ahondar en la realidad educativa de los estudiantes con discapacidad auditiva que, producto de sus características culturales y lingüísticas, exigen condiciones educativas especiales orientadas desde una perspectiva inclusiva y en atención a la diversidad.

De esta manera, a partir de la comprensión de la asignatura de Lengua y Literatura como un ramo en donde tanto el contenido como la herramienta de transmisión de conocimiento giran en torno a la lengua oral española, es que el objetivo central de este estudio es analizar las percepciones y experiencias de estudiantes sordos sobre sus interacciones y procesos de aprendizaje en esta asignatura con los objetivos específicos de comprender y definir cómo funcionan estos procesos en este contexto.

Bajo este marco temático, y en cuanto a la metodología investigativa, el siguiente estudio se fundamenta paradigmáticamente desde la fenomenología, desde una metodología cualitativa y desde un diseño de investigación fenomenológico. Todo esto inserto bajo el contexto de estudiantes sordos de enseñanza media que estudian en contextos escolares inclusivos, es decir, en colegios especiales para sordos y en colegios regulares de enseñanza con Proyecto de Integración Escolar.

Como técnica de recolección de la información, se utiliza la entrevista abierta respetando la lengua natural de los estudiantes sordos a través de un diálogo llevado a cabo completamente en lengua de señas chilena y en compañía de los apoderados de los estudiantes con el objetivo de apoyar la traducción en casos de difícil interpretación.

En cuanto a los elementos teóricos bajo los cuales se aborda la investigación, estos tienen que ver principalmente con el Modelo Educativo Intercultural Bilingüe, por lo que los conceptos claves abordados en este estudio son los que tienen que ver con los conceptos de interculturalidad e inclusión aplicados desde el punto de vista de la atención a la diversidad dentro de los diferentes contextos escolares.

En este sentido, como futura profesora del área de Lengua y Literatura, en donde el trabajo en aula se desarrolla comúnmente con una mayoría oyente, es que la presente Memoria de Título se ofrece como una posibilidad de ahondar en la realidad educativa de los estudiantes sordos reflexionando acerca de elementos y herramientas que podrían facilitar la inclusión de estos estudiantes dando respuesta a sus necesidades específicas y la superación de las dificultades diarias con las que se encuentran en el contexto de la asignatura.

En otras palabras, el siguiente estudio es una invitación directa, sobre todo a los docentes, para informarse, en primer lugar, acerca de la realidad sociocultural y educativa de los estudiantes sordos y, en segundo lugar, de involucrarse desde una perspectiva crítica e inclusiva en las interacciones y procesos de aprendizaje con estos estudiantes que, dada sus características hermosamente particulares, exigen más y mejores pedagogías.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Diagnóstico

Actualmente, las personas sordas se conforman como un grupo minoritario dentro de nuestro país y, al igual que otras personas con algún tipo de discapacidad, se ven enfrentados a múltiples barreras en diferentes ámbitos de la vida social producto la ausencia de políticas públicas inclusivas y en atención a la diversidad.

En el ámbito educativo, los estudiantes sordos poseen una reducida oferta de establecimientos educacionales que los integren a sus planteles educativos, por lo que sus opciones se reducen a colegios especiales para sordos o colegios regulares de enseñanza con Proyecto de Integración Escolar.

Estos contextos escolares ofrecen una oportunidad educativa a estos estudiantes, sobre todo los colegios especiales para sordos en donde se respeta y promueve la cultura sorda y la lengua de señas como lengua natural de las personas con discapacidad auditiva. En los colegios con Proyecto de Integración Escolar, en cambio, los estudiantes se integran a una mayoría oyente en donde la única posibilidad de comunicación se da a través de un intérprete.

En ambos contextos educativos, la enseñanza del español se lleva a cabo a través de la asignatura de Lengua y Literatura o L2 (en el caso de colegios especiales), y se configura como un ramo obligatorio e importante para el desarrollo de habilidades comunicativas que faciliten la futura inserción en diferentes ámbitos sociales.

Sin embargo, esta asignatura se configura como un ramo problemático para los estudiantes sordos debido a que además de ser una asignatura en donde se inserta a los estudiantes al estudio del español a través de contenidos ligados esencialmente a la oralidad, como es el caso de la lectura, la escritura y la comunicación oral, es una asignatura en donde los conocimientos son transmitidos precisamente a través del español.

En otras palabras, la asignatura de Lengua y Literatura además de ser un ramo que gira en torno al español como contenido, tiene como herramienta de enseñanza y transmisión de conocimientos, el lenguaje oral. A pesar de que en estos casos debe haber un intérprete de lengua

de señas, el tratamiento de la asignatura depende totalmente del profesor, el cual muy pocas veces conoce la cultura y características de los estudiantes sordos.

Como consecuencia de esto, las interacciones y procesos de aprendizaje se complejizan producto del choque cultural y lingüístico que implica la enseñanza del español como segunda lengua en el caso de los colegios especiales para sordos y, el estudio oral y escrito del español a través de contenidos disciplinares específicos en el caso de colegios regulares de enseñanza con Proyecto de Integración Escolar.

Bajo este contexto, cabe preguntarse cómo abordar los contenidos disciplinares de Lengua y Literatura considerando las características y necesidades de los estudiantes sordos que, dada su lengua de señas y por consiguiente su condición visual, exigen otro medio de transmisión de conocimientos y otros tratamientos de los contenidos tradicionales que sean innovadores y eficaces en cuanto al proceso de aprendizaje.

2. Inclusión y atención a la diversidad

Variedad, pluralidad, abundancia, disparidad y diferencia son algunos de los sinónimos del concepto de “diversidad” (RAE 2020) y es precisamente a través de estas palabras a partir de las cuales nos definimos como humanidad; somos parte de un todo, pequeñas porciones diferentes de un todo que, al unirse, obtienen el mundo en su existencia.

En otras palabras, a partir de nuestras diferencias es que nos complementamos y formamos parte del mundo y de nuestra sociedad, cada uno de nosotros aporta y construye desde su diversidad, desde su particularidad. En este sentido, el mundo se define desde la diversidad, desde la diferencia entre personas, animales o cosas, y desde la variedad y abundancia de cosas diferentes.

En el ámbito social, las diferentes culturas existentes aportan a la diversidad del mundo a partir de la convivencia e interacción que se genera entre ellas, de esta manera, se conforma una riqueza cultural que permite identificarnos como humanidad.

Dentro del marco descrito, el espacio educativo se constituye como un espacio en donde la diversidad se materializa con más fuerza, ya que es esencialmente un espacio de intercambio en donde coexisten diferentes culturas que se confrontan y dialogan dentro de un mismo espacio de encuentro. De este modo, en las instituciones educativas habitan una diversidad de estudiantes y, por tanto, diferentes realidades y subjetividades, por lo que coexisten, por ejemplo, estudiantes de distinto género, origen, cultura, nivel socioeconómico, y con distintas necesidades educativas.

En este sentido, las personas con discapacidad y, por tanto, con alguna necesidad educativa especial, conforman parte de esta gran diversidad que habita en este espacio educativo. De esta manera, en un aula se pueden encontrar estudiantes con discapacidad auditiva, visual, sordoceguera, intelectual, autismo, etc. Los estudiantes con discapacidad auditiva conforman parte de este pequeño grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales, pero que a partir de sus características propias conforman un grupo particular lingüística y culturalmente independiente de la comunidad oyente.

Así pues, para las personas sordas la discapacidad es mucho más que una condición, es una experiencia que conforma una manera particular de ver y participar en el mundo. Sin embargo, esta experiencia se torna negativa debido a la falta de comprensión por parte de la sociedad que genera diversas situaciones de opresión y exclusión que afectan a estas personas en diferentes ámbitos de la vida. (Unicef, 2005).

En consecuencia, las personas sordas y todas aquellas que tienen algún tipo de discapacidad se ven enfrentadas a diversos obstáculos o barreras cotidianas que impiden una completa integración y participación en la realidad social. En este sentido, el Informe Mundial sobre la Discapacidad señala que los principales obstáculos con los que se encuentran estas personas tienen que ver, generalmente, con las políticas y normas insuficientes, actitudes negativas, problemas con la prestación de servicios, financiación insuficiente, falta de accesibilidad y falta de consulta y participación. (Organización Mundial de la Salud, 2011).

Dicho de otra manera, los obstáculos de los que se habla tienen que ver principalmente con las limitaciones del entorno, es decir, con determinados factores contextuales y con el marco jurídico y normativo. En el ámbito de las políticas y normas, por ejemplo, si bien la lengua de señas es reconocida como la lengua natural de las personas sordas, hay un déficit de políticas,

sobre todo, educacionales que permitan incluir verdaderamente a los niños con discapacidad auditiva que tienen otras necesidades educativas y que, por tanto, requieren otras metodologías y otro marco curricular que aborde y promueva su lengua y su cultura.

Actualmente, solo se permite el ingreso a escuelas regulares de enseñanza con la asignación de algún intérprete, sin embargo, ni el contenido ni el acondicionamiento de los establecimientos educacionales es adaptado para dar respuesta las necesidades de estos estudiantes.

En cuanto a las actitudes negativas estas constituyen verdaderos obstáculos para los estudiantes sordos, ya que se forman ciertas creencias y prejuicios equivocados que distorsionan la realidad de estas personas afectándolas en diferentes ámbitos sociales. Un ejemplo claro de esto es el uso erróneo de ciertos conceptos como “discapacitados”, “persona muda”, “retrasado/a mental” para señalar a las personas sordas, y “lenguaje de señas” o “mímica” para señalar a la lengua de señas. Este desconocimiento de la cultura sorda limita oportunidades e influye negativamente en la inclusión de las personas con discapacidad auditiva.

Del mismo modo, los problemas con la prestación de servicios dejan a las personas sordas en una situación de vulnerabilidad debido a la ineficiencia y mala organización de estos. En este sentido, servicios básicos como la salud, educación, entretenimiento, etc., no satisfacen las necesidades especiales de estas personas y no garantizan, como debiera ser por derecho, el acceso a la información. Debido a esto, los sordos deben buscar ayuda ya sea a través de segundas personas o a través de la escritura del español para tener acceso a los servicios que son necesarios para la vida de todos.

De la mano de esto, existe un gran problema de accesibilidad, ya que los mismos lugares en los que se imparten estos servicios son lugares que por su infraestructura no son accesibles para todas las personas, lo que se ve cotidianamente sobre todo en lugares de uso público. Las personas sordas en este sentido no tienen acceso a información relevante y tienen problemas serios de comunicación, por lo que su vida se restringe solo aquellos espacios en los que se los incluye y a lugares a los que tengan que asistir obligatoriamente.

Por último, otro obstáculo discapacitante al que se han visto históricamente enfrentados las personas sordas es el que tiene que ver con la falta de consulta y participación en cuanto a

asuntos que les competen exclusivamente a ellos como comunidad. De esta manera, los sordos no tuvieron derecho a decidir sobre su educación y se les oralizó y privó de su cultura, lo que generó diversas heridas en su historia y autovaloración. Actualmente, hay colegios especiales que ofrecen una enseñanza de acuerdo a sus necesidades, sin embargo, en los colegios tradicionales, no pueden decidir sobre su educación y sobre su aprendizaje.

Dentro del marco descrito, el desarrollo de un enfoque inclusivo en la educación permitiría una superación de estos obstáculos y una valoración por la diversidad cultural que habita en el espacio educativo.

En este sentido, la perspectiva inclusiva definida como “la transformación de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares para abordar el quehacer educativo en función de las características y particularidades de las y los estudiantes, procurando el aprendizaje y la participación de todas y todos”. (Ministerio de Educación, 2016, p.13) permitiría entonces no solo la integración de estos alumnos a establecimientos de enseñanza regular, sino que también una preparación y adecuación de diferentes sectores del colegio para atender las necesidades educativas especiales de estos estudiantes.

En otras palabras, la implementación de políticas inclusivas permitiría subsanar el gran obstáculo con el que se han visto enfrentados los estudiantes sordos a lo largo de la historia, es decir, el no ser reconocidos como sujetos culturales y, por tanto, no recibir una enseñanza en su lengua natural, la lengua de señas.

Con respecto a esto, el marco jurídico y normativo actual ha permitido un avance en la construcción de comunidades educativas inclusivas principalmente a través de la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar el año 2015 que favorece una distribución más heterogénea de la matrícula a través del fin al lucro, fin al copago y una regulación a la Admisión Escolar. En este sentido, esta ley reconoce la necesidad de promover las diversidades culturales y, propone generar condiciones de acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales. (Ley 20.845, 2015).

Para lo anterior, se incorporan los conceptos de “integración” e “inclusión” escolar con el objetivo de “eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y participación de los y las estudiantes” (Ley 20.845, 2015, p.2) y, de propiciar “que los

establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión”. (Ley 20.845, 2015, p.2).

Se incorporan así al ámbito educativo estos dos conceptos que permiten generar mayor equidad educativa facilitando el acceso a los establecimientos educacionales a todas y todos los estudiantes con independencia de sus características y particularidades. Sin embargo, existe una diferencia sutil entre ambos conceptos que es relevante considerar a la hora de intentar comprender la relación que se establece entre el sujeto y la escuela y, la manera en que están funcionando las políticas de inclusión escolar.

Desde la perspectiva de los estudiantes sordos esta diferencia es altamente relevante, ya que para ellos el acceso a la educación ha sido una lucha constante dentro de la reivindicación de sus derechos. Por lo que es importante reconocer que, si bien a partir de las políticas de inclusión se les ha permitido el acceso a la educación a través de la apertura de los colegios de enseñanza regular, su permanencia no está asegurada por cuanto las condiciones no satisfacen las necesidades de estos estudiantes.

La inclusión de niños, niñas y jóvenes sordos al sistema de educación regular, sin considerar las características propias de su cultura y su lengua, es una falencia que vemos comúnmente en las escuelas de nuestro país. Al ser la integración de todos los niños discapacitados una política de Estado que tiene como objetivo el ofrecer una educación de equidad y calidad para todos, se han olvidado del derecho primordial que tiene todo niño y niña el cual es ser educado en su propia lengua para que efectivamente reciba una buena educación y en las mismas condiciones que los demás educandos. (Instituto de la Sordera, 2014, p.53).

Esta situación permite comprender a grandes rasgos la diferencia entre los conceptos de “integración” e “inclusión” escolar, ya que mientras la “integración” propone y facilita un espacio donde el sujeto pueda adaptarse, como es el caso de los estudiantes sordos en las escuelas regulares de enseñanza, la “inclusión” propone y facilita un espacio que se transforma

de acuerdo a las necesidades de todas y todos los estudiantes ofreciendo una enseñanza contextualizada y diversificada.

Según el modelo de integración, el foco de atención es la o el estudiante y su proceso de adaptación a la institución escolar y a un referente de estudiante ideal o “normal”. De esta manera, la tarea de la escuela para hacerse cargo de la diversidad es concebida como un esfuerzo de categorización y abordaje de las carencias o déficits que alejan a los estudiantes de este referente de normalidad. A su vez, el trabajo educativo con las y los estudiantes que se encuentran fuera de este rango de normalidad se enfoca en la provisión de apoyos que ayuden a mejorar su experiencia escolar, en una institución educativa que no es cuestionada. (Ministerio de Educación, 2016, p.12).

De esta manera, la integración de los estudiantes sordos a las escuelas regulares se lleva a cabo, principalmente, a través de la contemplación de su condición de sordera, es decir, a través de su deficiencia y en cómo “rehabilitarla” para hacerla calzar con la normalidad del aula. Por ende, se brindan apoyos a su aprendizaje, como por ejemplo intérpretes de lengua de señas, pero que no satisfacen las verdaderas necesidades de estos estudiantes, ya que ellos, por sus propios medios, deben adaptarse a lo que el colegio les ofrece para suplir su “deficiencia”.

En otras palabras, a través de esta perspectiva de integración, se categoriza a los estudiantes en su condición de discapacidad y se les invita a participar de una comunidad educativa que los hace calzar con los otros “normales”, pero no se ofrece un espacio de enseñanza y aprendizaje que transforme y contextualice su proceso educativo en pos de valorar y promover esa diferencia. En este sentido, y en oposición a lo implica esta perspectiva integrativa, “la inclusión no es una estrategia para ayudar a las personas para que calcen dentro de sistema y estructuras existentes, es transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos”. (Unicef, 2005, p.16).

Desde esta perspectiva inclusiva, entonces, “se reconoce la diversidad como condición transversal a todas las personas, y no como una categoría que distingue a aquellos estudiantes que se alejan de un referente de “normalidad”. (Ministerio de Educación, 2016, p.15).

Así pues, un enfoque inclusivo permitiría valorar no solo a los estudiantes sordos, sino que también a todos “aquellos sujetos y colectivos que históricamente, y todavía hoy, sufren privación del derecho a la educación, exclusión de tal derecho con valor en sí mismo y también como derecho que capacita para otros derechos”. (Escudero, 2010, p.5).

Por ende, la implementación de la perspectiva inclusiva en el ámbito educativo permitiría crear verdaderos espacios de encuentro en donde se valore y promueva la diversidad de todas y todos los estudiantes que conforman una comunidad educativa determinada. Significa una manera de comprender el mundo desde lo común, desde el reconocimiento del otro y de la valoración de la diferencia que nos distingue y nos hace especiales.

Los estudiantes sordos, en este sentido, tienen la necesidad urgente de sumarse a proyectos educativos que, desde una perspectiva inclusiva, acoga y valore su cultura y su lengua, en donde se les ofrezca una enseñanza acorde a sus necesidades y en donde se promueva su cultura a través de la integración de esta a los planes curriculares vigentes.

Sin embargo, es importante destacar que, en la construcción de una comunidad inclusiva, todos tenemos un rol, ya que “la inclusión y la discapacidad son temas transversales que atraviesan todos los segmentos de un sector, requiriendo la creación de culturas, políticas y prácticas de inclusión a todo nivel”. (Unicef, 2005, p.18).

En este sentido, y a modo de conclusión, como profesores también es nuestro deber informarnos acerca de la realidad y necesidades educativas de todas y todos nuestros estudiantes, contemplar su realidad cultural en la enseñanza de contenidos y promover, de esta forma, la diversidad del aula. No podemos ser indiferentes ante las necesidades de nuestros estudiantes que buscan un espacio de encuentro que los respete y valore en sus particularidades, en sus diferencias.

3. Sordera en Chile

La audición es uno de los sentidos que nos permite conectarnos con el mundo y con los otros, por lo que se constituye como el principal medio para el desarrollo del lenguaje y la

comunicación oral. Por esto, no cabe duda que es un componente esencial para crear relaciones sociales y para participar de la vida en comunidad.

Sin embargo, desde una mirada inclusiva y en atención a la diversidad, es importante destacar que la oralidad (dada a través del canal auditivo y el aparato fonador), no es el único medio capaz de desarrollar un lenguaje y funcionar como medio de comunicación. En el caso de las personas sordas, carentes en distintos grados de la audición, existe un medio viso-gestual a través del cual estas personas construyen su lengua y su cultura.

A pesar de lo anterior y considerando la importancia del sentido de la audición, la sordera, desde un enfoque biomédico, es considerada una discapacidad por el Ministerio de Salud de Chile, por cuanto se genera “una interacción negativa entre las características de las personas y las condiciones del medio ambiente (físico, emocional, social y cultural)”. (Ministerio de Salud, 2013, p.11).

En este sentido, el Estudio Nacional de la Discapacidad desarrollado por el Instituto Nacional de Estadísticas en conjunto con el Ministerio de Desarrollo Social y el Servicio Nacional para la Discapacidad (SENADIS), define la discapacidad como:

Un término genérico, que incluye deficiencias de las funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, indicando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una "condición de salud") y sus factores contextuales (factores “ambientales y personales”). (Instituto Nacional de Estadísticas, 2004, p.4).

De esta manera, la discapacidad puede considerarse como un conjunto de dificultades que impactan la vida de las personas, lo que, en el caso de las personas sordas, significa una imposibilidad de comunicarse y tener acceso a la información producto de la diferencia lingüística entre la comunidad sorda y la comunidad mayoritariamente oyente.

Este mismo estudio señala que el 12,9% de la población chilena presenta algún tipo de discapacidad, de las cuales un 8,7% presenta discapacidad auditiva, siendo la segunda menos frecuente frente a discapacidades como la psíquica, intelectual, múltiples, viscerales, visual y física. (Instituto Nacional de Estadísticas, 2004).

Estos datos resultan relevantes debido a que señalan la cantidad de personas sordas en nuestro país, lo que permite concluir que estas son una minoría no solo dentro de la prevalencia de personas con discapacidad, sino que también dentro de población chilena en general.

Lo anterior, desde una perspectiva cultural y lingüística es sumamente relevante, ya que las personas sordas se conforman como una minoría dentro de una población mayoritariamente oyente, lo que de por sí genera dificultades e impedimentos a la hora de comunicarse y participar de la vida en comunidad.

Sin embargo, las dificultades que tienen las personas sordas en su vida cotidiana en interacción con el mundo no se producen solo por sus características, sino que también por un desconocimiento general de su condición y de sus necesidades específicas.

Para comenzar a comprender, entonces, la condición de sordera, es importante revisar la definición de “discapacidad auditiva”, “sordera” o “hipoacusia” que señala el Ministerio de Salud de Chile desde una perspectiva médica oficial:

El término compuesto “Hipoacusia Sensorineural Severa o Profunda” (HSN Severa a Profunda) hace referencia, por una parte, a una condición audiológica de disminución, desde 70 dB - 90 dB (Severa – Profunda, respectivamente), en la capacidad auditiva y, por otra, a la localización coclear o retrococlear (nervio auditivo) de un daño o lesión, uni o bilateral. (Ministerio de Salud, 2017, p.8).

En cuanto al momento de aparición de la Hipoacusia, esta se clasifica como “Hipoacusia congénita” si se presenta al nacer, e “Hipoacusia adquirida” si aparece con posterioridad al nacimiento. (Ministerio de Salud, 2013).

Estas definiciones permiten comprender más en profundidad la discapacidad auditiva, sin embargo, es necesario destacar que estas son una simple aproximación médica de la sordera, ya que las personas sordas se definen desde su condición como personas culturalmente independientes y con identidad propia, por tanto, rechazan una perspectiva biomédica para definirse.

El Estudio e Investigación de la Lengua de Señas Chilena aclara más esta perspectiva: “nosotros concebimos la sordera desde otro ángulo. Este, se caracteriza por percibir la sordera no desde un trastorno individual, sino como el surgimiento de una concepción identitaria propia que se ve reforzada en la continua construcción de una comunidad, de una cultura”. (Estudio e Investigación de la Lenguas de Señas Chilena, 2018, p.8).

De este modo, se rechazan las definiciones tradicionales llevadas a cabo a través de un modelo biomédico de salud, en donde la sordera es vista como una enfermedad que hay que curar y no como una condición a través de la cual las personas sordas convergen y conforman una cultura.

Así, es necesario destacar que la lengua de señas chilena se constituye como la principal característica de la comunidad sorda, ya que no solo permite la comprensión de la realidad y la comunicación mutua, sino que también el surgimiento de una cultura sorda que gira en torno, precisamente, a través de esta lengua, una lengua viso-gestual, independiente de las lenguas orales, pero que es reconocida nacional y universalmente.

En el caso de Chile, la Ley de Inclusión que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, señala, que “se reconoce la lengua de señas como medio de comunicación natural de la comunidad sorda” (Ley 20.422, 2010, p.9), lo que es un gran avance desde la perspectiva inclusiva, ya que, al reconocer la lengua, se reconoce también a las personas sordas como sujetos de derecho y como miembros de una comunidad nacional.

De esta manera, esta ley permite, además, normar otros aspectos de la realidad de las personas sordas ligados, por ejemplo, al ámbito laboral, educacional y de la salud. Lo que permite asegurar los derechos de estas personas en igualdad de oportunidades, eliminando cualquier forma de discriminación y asegurando el acceso y participación en la vida social.

No obstante, una sola mirada a nuestra realidad social basta para darnos cuenta de que aún siguen siendo muchas las dificultades que viven las personas sordas cotidianamente. Si bien la Ley de Inclusión, significa un gran avance en términos de reconocimiento de derechos, la inclusión social, hoy está lejos de ser una realidad para estas personas, por lo que solo hablamos de “integración social”, ya que las personas sordas deben “adaptarse” al resto de la comunidad.

4. Cultura sorda

Entendiendo el concepto de “cultura” como el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social” (RAE, 2020), es que es importante reflexionar acerca del hecho que la cultura a la que pertenecemos es solo una de las muchas que existen y que convergen, sobre todo actualmente, dentro de un mismo territorio.

En este sentido, hablar de “cultura sorda” implica comprender la existencia de otros grupos humanos con características propias que, a pesar de no identificarse con la cultura hegemónica, conforman una manera particular de entender el mundo desde el ser sordo. A propósito, el sitio web “Cultura Sorda” señala:

En el mundo viven millones de personas sordas cuya primera lengua no puede ser una lengua hablada, por lo que adoptan formas alternativas de comunicación visual. Esto las lleva a desarrollar costumbres y valores peculiares, que tienden a convertirse en tradiciones. Es lo que entendemos como cultura sorda. Con sus lenguas de señas, los sordos conforman minorías lingüísticas. El sordo no es un enfermo: es más bien un extranjero. (Association Auguste Bébien e.V, 2014).

De esta manera, a partir de la condición visual de las personas sordas y de la necesidad de comunicarse, surgen afinidades que se materializan en la conformación de una “comunidad cultural” en donde las personas piensan, sienten y actúan desde el ser sordo, desde una cosmovisión particular que se instala en el mundo social como cualquier otra cultura.

Así pues, se habla de “cultura sorda” en el sentido de que los sordos, como todo sujeto social y cultural, comparten patrones culturales determinados que van adquiriendo a través de un proceso de aprendizaje que luego reproducen de generación en generación. De este modo, no solo comparten su cultura, sino que además la mantienen en el tiempo como un espacio valioso para el desarrollo humano y social de las personas sordas.

Es precisamente en la comunidad en donde los sordos comparten y reproducen su cultura, donde se relacionan con sus iguales y donde aprenden y desarrollan su lengua. De este modo, dentro de ella, los sordos viven de acuerdo a sus propias representaciones organizándose en diferentes ámbitos sociales.

En otras palabras, esta comunidad se convierte en una verdadera familia para las personas sordas, quienes, en muchos casos, no tienen otro apoyo emocional y social. De esta manera, la comunidad se convierte un elemento de vital importancia para la cultura sorda, ya que ahí las personas comparten su historia, sus experiencias y sus valores, conformando así, una identidad con características propias.

Es por esto que es importante destacar que este grupo de personas con características comunes se reconoce a través de ciertos patrones o elementos culturales que permiten identificar a la cultura sorda como tal. De este modo, nos encontramos con dos de los elementos más significativos de esta comunidad: por un lado, la existencia de una lengua viso-gestual (lengua de señas) y, por otro, costumbres y valores que surgen precisamente desde su condición visual. (Instituto de la Sordera, 2014).

La lengua de señas es la lengua que los sordos han desarrollado espontáneamente, por lo que se considera su lengua natural. “Es una lenguaje visual y gestual basada en el uso de las manos, ojos, cara, boca y cuerpo, y representa una respuesta creativa a la experiencia de sordera profunda. Una de sus características es que sus canales de emisión son corporales y espaciales y los de recepción son visuales”. (Secretaría de la Educación, 2010, p.8).

Esta lengua se instala como el elemento más significativo de la cultura sorda, ya que, a través de ella se entiende el mundo, se desarrolla el pensamiento y se forma la subjetividad de las personas que viven y se relacionan a través de esta lengua que forma parte de su identidad.

A través de la lengua de señas los sordos se comunican y relacionan con el mundo de una manera diferente a como lo hacen los oyentes, ya que como su mundo está basado en lo visual, sus ojos se convierten en sus oídos y sus manos se convierten en su voz. Se configura así una lengua distinta y asombrosamente compleja que, a pesar de parecer simple gesto, tiene una estructura interior como cualquier otra lengua.

Por esta razón, la lengua de señas se vuelve autónoma y distinta al español, no está determinada por él ni por ninguna otra lengua oral regional o extranjera. En este sentido, es de suma importancia señalar que la lengua de señas debe ser reconocida precisamente como una “lengua” y no bajo el concepto vago de “lenguaje”.

La lengua de señas no está determinada por la lengua oral dominante en el territorio. En el caso de la lengua de señas chilena, tendremos que decir, por lo tanto, que no está determinada por el español. Las lenguas de señas son lenguas autónomas de las lenguas orales que las circunscriben. Así, este tipo de lengua tiene características formales diferentes a las de las lenguas orales. En otras palabras, las lenguas de señas tienen su propia gramática, su propio léxico y sus propias construcciones para referirse al mundo, las que no dependen en ningún caso de las lenguas orales. (Estudio e Investigación de la Lengua de Señas Chilena, 2018, p.8).

Se destaca entonces la autonomía de la lengua de señas respecto de las lenguas orales y, en este mismo sentido, se destaca también su aspecto cultural, ya que las prácticas y conductas sociales que se generan cotidianamente en la comunidad sorda se dan en torno al uso de esta lengua.

Otro de los elementos característicos de la cultura sorda tiene que ver con las costumbres y valores que surgen desde la condición visual de los sordos, los cuales se desarrollan tanto dentro de la comunidad como dentro de las familias. Al ser estos espacios una instancia de encuentro entre iguales, se desarrollan acciones en diferentes ámbitos de la realidad, pero que a diferencia de la cultura oyente, se realizan respondiendo al carácter visual de los sordos.

En el ámbito social, por ejemplo, los sordos se organizan en torno a asociaciones o fundaciones que permiten el desarrollo personal de cada persona, ya que se les enseña la lengua de señas (en el caso de hijos de padres oyentes) y se les permite crear relaciones profundas con otras personas con la que comparten las mismas características. Este espacio está ordenado jerárquicamente a través de un presidente, directores, tesoreros, departamentos culturales, etc., y se organizan eventos en beneficio de la propia comunidad.

Así pues, la comunidad se convierte en un verdadero espacio de participación colectiva en donde se comparte y reproduce la cultura. “Para ellos su comunidad tiene ascendencia entre sus miembros, la toma de decisiones debe ser consultada al grupo y lo que decide es respetado y asumido por todos”. (Instituto de la Sordera, 2014, p.36).

En el ámbito recreacional, las personas sordas se organizan fuera y dentro de la asociación, organizan eventos, fiestas y convivencias tanto para fechas importantes de la comunidad, así como también para fechas de celebración nacional. Esto sucede debido a que el sordo comprende la importancia de generar encuentros con la comunidad, sabe que ahí es donde es comprendido y en donde se puede relacionar con sus iguales sin ser discriminado. (Instituto de la Sordera, 2014).

En este sentido, el elemento emotivo juega un rol importante en la comunidad, lo que se ve reflejado en la comunicación que se da entre ellos, por ejemplo, en los saludos y despedidas en donde “se van saludando efusivamente, con grandes abrazos, besos en las mejillas. En general se toman su tiempo al saludar a cada uno”. (Instituto de la Sordera, 2014, p.36).

Estas son, muy resumidamente, las características de las personas sordas y de la comunidad cultural en la que se insertan. Sin embargo, a pesar de que ellos mismo reconocen su lengua y su cultura como propias, reconocen también que a lo largo de la historia han sido discriminados por la población oyente.

Respecto de esto, la comunidad sorda habla de “colonialismo oyente” para referirse al proceso histórico de discriminación que han vivido las personas sordas debido a la perspectiva médica de la sordera que ha entendido esta condición como una enfermedad que debe rehabilitarse. De este modo, su lengua y su cultura han sido desvalorizadas, imponiéndose así una corriente oralista que anula la lengua de señas y que impone la lengua oral a estas personas que son esencialmente visuales.

La actitud de negar la condición cultural del Sordo, afirmando que no tiene una lengua propia, que debe aprender la lengua hablada para convertirse en una persona completa, y la coerción ejercida sobre estas personas para que dejen de ser quienes son e intenten ser quienes el grupo mayoritario quiere de ellos, es una repetición burda del mismo

esquema colonial ejercido por las potencias occidentales sobre todos los demás continentes a partir del Siglo XV, lo que conocemos como colonialismo. (Oviedo, 2006).

De esta manera, el “oralismo”, comprendido como la imposición de la lengua oral por sobre la lengua natural de los sordos, se convierte en una práctica colonial que se define en un hito en particular: el “Congreso Internacional de Educadores de Sordos” celebrado en Milán en 1880. Aquí, se prohíbe la lengua de señas en la enseñanza y se oficializa un método oral rígido para desarrollar el habla de estudiantes sordos.

Así, luego del “Congreso de Milán”, el colonialismo se hace más fuerte y anula a los sordos en su condición de sujetos culturales, lo que determina la historia de esta comunidad afectando la autoestima de las personas sordas y la visibilidad de su comunidad dentro de un territorio marcadamente oyente.

Era inevitable que la visión oficial de los sordos como personas incapacitadas influyese de modo negativo en su propia valoración de sí mismos, que les hiciese considerarse ciudadanos de segunda, incapacitados, desvalidos, sin representación, sin poder, incluso sin lenguaje propio. (Sacks, 2003, p.12).

En este sentido, pese a la cultura que surge de la experiencia de los sordos, ellos fueron y siguen siendo discriminados, ya que a pesar de que han sido reconocidos internacional y nacionalmente como personas lingüística y culturalmente independientes, son muchas las dificultades y obstáculos con los que se enfrentan a diario para poder participar de la vida social.

Bajo este contexto, la vida de las personas sordas se vuelve realmente compleja, por lo que se hace importante la participación cotidiana con su comunidad, con sus semejantes y con su cultura para poder definirse a sí mismos y forjar una autovaloración positiva de sí mismos. Así lo expresa el autor Paddy Ladd, citado por el Estudio e Investigación de la Lenguas de Señas Chilena, quien introduce el concepto de “sordedad” para referirse al proceso de lucha cotidiana que viven las personas sordas:

La Sordedad no es una condición médica ‘estática’ como la ‘sordera’. Por el contrario, representa un proceso –la lucha de cada niño Sordo, de cada familia Sorda y adulto Sordo para explicarse a sí mismo y para explicar a los demás su propia existencia en el mundo. Al compartir sus vidas entre ellos como una comunidad, las personas Sordas están comprometidas en una praxis diaria, en un continuo diálogo interno y externo. Este diálogo no solo reconoce que la existencia como persona Sorda es efectivamente un proceso de llegar a ser y mantenerse “Sordo”, sino que también refleja diferentes interpretaciones sobre la Sordedad, sobre lo que podría significar ser una persona Sorda en una comunidad Sorda. Ladd (citado por Estudio e Investigación de la Lengua de Señas Chilena, 2020).

Así pues, a pesar de que la comunidad sorda ha vivido distintos niveles de discriminación a lo largo de la historia, ellos se definen desde su condición y desde su comunidad cultural conformando una identidad y un posicionamiento particular frente a la vida. Por ende, la adopción de un punto de vista intercultural que valore la lengua y cultura de las personas se hace totalmente necesario, sobre todo en el ámbito educativo que se convierte en un verdadero espacio de encuentro en donde confluye una diversidad de sujetos con características e identidades diferentes.

5. Educación de sordos. Historia y contextualización actual en Chile

Al ser la educación un aspecto importante en la transmisión cultural de las personas, la historia educativa de los sordos forma parte importante en la evolución de su cultura, ya que a través de siglos la escuela significó para los sordos un espacio de opresión y discriminación en donde se buscó homogenizarlos a través de una ideología dominante: la oyente.

Es precisamente durante el siglo XVIII en donde se desarrollaron hitos importantes para el desarrollo de la educación de los sordos y la evolución de su cultura, ya que en esta fecha se instalaron en Europa dos corrientes respecto de cómo debía ser la educación para personas sordas.

La primera de ellas, representada por la obra del francés Abad Michel de L'Épée, defendía la educación basada en la lengua de señas. El objetivo de la escuela, según de L'Épée, era la preparación intelectual del alumno para la vida ciudadana. La segunda tendencia, cuyo gran representante fue el alemán Samuel Heinicke, planteaba que el objetivo de la escuela de sordos era fundamentalmente enseñar el habla, de modo que el alumno pudiera integrarse a la sociedad oyente. (Oviedo, 2006).

La primera corriente fundada por De l'Épée permitió la fundación de escuelas especiales para niños sordos que fueron esparcidas por toda Europa a través de alumnos o discípulos del abad. Es por esto que se le designa a esta época como la “Edad de oro de la escolarización”, ya que los profesores aprendieron la lengua de señas, las clases eran impartidas en esta lengua y la escolarización fue accesible para todos los niños. Sin embargo, esta etapa llega a su fin en la segunda mitad del siglo XIX cuando la enseñanza del habla cobró más fuerza, lo que se materializó con el Congreso Internacional de Educadores Sordos celebrado en Milán en 1880. (Sacks, 2003).

El Congreso de Milán representó un triunfo para la corriente oralista frente a la corriente francesa fundada por De l'Épée, ya que a partir de ese momento se prohibió el uso de la lengua de señas en la enseñanza junto con la aprobación de una serie de medidas que garantizaban una enseñanza oral en las escuelas.

De esta manera, luego de la aprobación de estas resoluciones, muchos colegios de Europa y América “se clausuraron o transformaron, dejó de haber profesores sordos; se impidió o castigó la comunicación por señas incluso fuera de las aulas; y se impuso un oralismo dogmático y rígido”. (Sacks, 2003, p. 10).

Así, los sordos fueron perdiendo su identidad y su propio sentido de pertenencia a una cultura determinada, por lo que su historia, a partir de entonces, estuvo marcada por la poca valoración de sí mismos y por una desconfianza generalizada hacia la población oyente.

En Chile, la historia de la educación de los sordos ha tenido pequeños avances desde la perspectiva integrativa, se ha reconocido su cultura y su lengua y se han creado políticas educativas que permiten el acceso de estudiantes sordos a las distintas instituciones del país.

Dentro de políticas más significativas que han surgido dentro del último tiempo son las que refieren al reconocimiento de la lengua de señas como medio de comunicación natural de las personas sordas (Ley 20.422, 2010); a la garantía a las personas con discapacidad al acceso a los establecimientos del sistema de educación (Ley 20.422, 2010); a la Ley de Inclusión escolar (Ley 28.445, 2015), a la definición de criterios y orientaciones de adecuación curricular para planificar propuestas educativas para los estudiantes con necesidades educativas especiales (Decreto 83, 2015) ; a la fijación de normas para determinar a los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (Decreto 170, 2010); y a la creación de un Programa de Integración Escolar. (Ministerio de Educación, 2016).

De este modo, a partir de la promulgación de estas leyes y decretos, se les facilita a los sordos y todas las personas con algún tipo de discapacidad y por tanto con necesidades educativas especiales el acceso a los distintos establecimientos del país. En este sentido, la oferta educativa con la que se encuentran estos estudiantes son dos: escuelas especiales o establecimientos de educación regular con Proyecto de Integración Escolar como se mencionó anteriormente.

En el caso de las escuelas especiales para sordos, estos establecimientos reciben estudiantes con discapacidad auditiva para participar de un Proyecto Intercultural Bilingüe en donde se imparte una enseñanza de la lengua de señas como primera lengua en conjunto con el español como segunda lengua. En este sentido, los estudiantes sordos participan en una comunidad educativa en donde se respeta y se valora su cultura, se comunican y aprenden en su lengua natural y se relacionan con sus iguales.

Sin embargo, la mayoría de estas escuelas son escuelas de enseñanza básica, por lo que al llegar a 1° medio, los estudiantes deben buscar un colegio que pueda recibirlos, es decir, un establecimiento de educación regular con Proyecto de Integración Escolar.

El Proyecto de Integración Escolar consiste en un conjunto de apoyos o recursos brindados por el Ministerio de Educación a los establecimientos que postulen a él y que “se traducen en estrategias pedagógicas diversificadas, recursos humanos especializados, capacitación para los docentes y materiales educativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2016, p.9) que son implementados con el objetivo “de

favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes”. (Ministerio de Educación, 2016, p.9).

De este modo, los estudiantes sordos deben incorporarse a estos establecimientos que, a pesar de que cuenten con este proyecto de integración que permite el acceso a la educación a los estudiantes con discapacidad auditiva de acuerdo a sus necesidades educativas especiales, estos alumnos se encuentran con una serie de complejidades que derivan, principalmente, del choque cultural y lingüístico que se produce en un entorno mayoritariamente oyente.

En este sentido, los estudiantes sordos se enfrentan a una realidad educativa en donde la mayoría de la comunidad es oyente, por tanto, las relaciones que se establecen entre compañeros y profesores está dada por el uso de la lengua española. Asimismo, las clases son impartidas en español que, a pesar de estar acompañas por un intérprete, significan un impedimento para la adquisición de aprendizajes, ya que muchas veces la coordinación entre el profesor de asignatura y el intérprete es compleja y los tiempos para recibir la información son acotados.

Sumado a esto, los estudiantes sordos se enfrentan a una infraestructura que no está preparada para recibirlos, ya que no se considera su condición visual y, por tanto, se mantienen las señales orales para entregar información importante para la comunidad, como por ejemplo, el toque de timbre para anunciar el recreo, los anuncios mediante micrófonos y los timbres de emergencia.

De ahí que sea relevante conocer las percepciones y experiencias que han tenido y tienen los estudiantes respecto de sus interacciones y procesos de aprendizaje, sobre todo en los establecimientos con Proyecto de Integración Escolar, para poder conocer cómo se dan estos aspectos específicamente en el contexto de la asignatura de Lengua y Literatura considerando además, desde el punto de las percepciones, sus motivaciones y expectativas al respecto.

Sin embargo, de manera preliminar, se podría decir que estas situaciones derivan, por un lado, a que las políticas y prácticas educativas han sido llevadas a cabo desde una perspectiva de la integración, es decir, desde un punto de vista de la “adaptación a la institución escolar y a un referente de estudiante ideal o ‘normal’” (Ministerio de Educación, 2016, p.12) y, por otro, como consecuencia de esto, a que los colegios de educación regular carecen de un modelo de

enseñanza Intercultural Bilingüe que fortalezca la lengua natural de los estudiantes sordos y otros aspectos de su cultura al interior de la escuela.

En este sentido, estas políticas y concepciones, no han considerado la experiencia de los estudiantes sordos y se han tomado decisiones sin conocer cómo los estudiantes viven y perciben la implementación de las mismas que afecta directamente su proceso de incorporación social participando en su construcción identitaria.

Debido a esto, desde un punto de vista inclusivo de la enseñanza, se vuelve primordial la implementación de una perspectiva intercultural que facilite “el reconocimiento y valoración de la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual de las personas (...)” (Ministerio de Educación, 2017, p.50) y que a partir de ahí se desarrolle un modelo bilingüe que pretenda tanto el desarrollo de la lengua de señas como el desarrollo del español considerado como segunda lengua.

6. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las percepciones y experiencias de estudiantes sordos sobre sus interacciones y procesos de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos?

7. Objetivo general

Analizar percepciones y experiencias de estudiantes sordos de enseñanza media sobre sus interacciones y procesos de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.

8. Objetivos específicos

- Describir las experiencias de estudiantes sordos de enseñanza media sobre sus interacciones en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.
- Describir las experiencias de estudiantes sordos de enseñanza media sobre su proceso de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura contextos escolares inclusivos.
- Describir, motivaciones y expectativas de estudiantes sordos de enseñanza media sobre sus interacciones en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.
- Comprender el sentido que le asignan estudiantes sordos de enseñanza media al proceso de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.
- Describir las motivaciones y expectativas de estudiantes sordos de enseñanza media sobre su proceso de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.

9. Justificación

En cuanto a la relevancia teórica, un análisis de las percepciones y experiencias de los estudiantes sordos sobre la asignatura de Lengua y Literatura permite identificar las necesidades específicas de estos estudiantes y las dificultades diarias con las que se enfrentan, por lo que investigación resulta relevante en la medida en que se posibilita una reflexión acerca de los elementos y/o herramientas que podrían facilitar la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva dentro del aula y bajo el contexto de la asignatura de Lengua y Literatura.

Si bien desde el punto de vista metodológico esta investigación no ofrece nuevos métodos o estrategias para generar conocimiento, desde el punto de vista práctico se propone describir y analizar percepciones y experiencias de estudiantes sordos con el objetivo de analizar la problemática educativa de estos estudiantes identificando las dificultades y necesidades que están presentes en el aula de la asignatura de Lengua y Literatura.

En cuanto a la viabilidad de la investigación, el estudio es totalmente posible de realizar dentro del marco descrito, ya que, por un lado, se investiga la realidad educativa de los estudiantes sordos desde la especialidad de Pedagogía en Lengua y Literatura y, por otro lado, se toman como sujetos de estudio a escolares con discapacidad auditiva que están insertos dentro de un contexto escolar inclusivo.

En este sentido, desde el punto de vista de la recogida de información, el estudio resulta viable producto de la especialidad de la investigadora y por los sujetos a estudiar, ya que estos representan de alguna manera la realidad educativa de las personas con discapacidad auditiva y, por tanto, con necesidades educativas especiales.

Asimismo, desde el punto de vista de la técnica de recogida de información, el estudio también resulta viable, ya que se realizan entrevistas a los estudiantes desde su lengua natural la lengua de señas con el acompañamiento de los apoderados con el objetivo de apoyar la traducción en casos de difícil interpretación, por lo que la diferencia lingüística entre la investigadora y los sujetos de estudio no significa un problema para la recolección de datos y el desarrollo de la investigación.

En este sentido y finalizando este apartado, es importante destacar que, desde el punto de vista ético, se respeta la cultura y lengua de las personas sordas, así como también la participación, testimonios e identidad personal de los estudiantes que se conforman como sujetos de estudio de esta investigación.

CAPÍTULO II: REFERENCIAS TEÓRICAS

Como se señaló en el capítulo anterior, la realidad educativa de los estudiantes sordos dentro de nuestro país se ve complejizada en el nivel de enseñanza media producto de una reducida oferta educativa dentro de la cual se ofrece como posibilidad los colegios especiales para sordos y los colegios regulares de enseñanza con Proyecto de Integración Escolar.

Sumado a esta complejidad, en ambos contextos educativos, se produce un choque cultural y lingüístico dentro de la asignatura de Lengua y Literatura debido a la enseñanza del español producto de la superposición de la cultura oyente por sobre la cultura sorda que, tal como ya se dijo, se conforma como una minoría cultural y lingüística.

En este sentido, para el desarrollo de la presente investigación se revisarán inicialmente los conceptos de “Multiculturalidad” e “Interculturalidad” desde la perspectiva de varios autores que representan tanto la institucionalidad educacional como la comunidad sorda con la finalidad de comprender las relaciones entre ambas culturas.

Asimismo, se discutirá el Modelo Educativo Intercultural Bilingüe precisamente como una de las opciones educativas más óptimas para los estudiantes sordos de enseñanza media, por lo que se revisará su definición, su origen, así como también sus metas de aprendizaje dentro comunidades educativas que apuestan a la inclusión de estudiantes pertenecientes a alguna minoría cultural como lo son los estudiantes sordos.

Igualmente, debido a que la asignatura de Lengua y Literatura se desarrolla principalmente bajo el estudio oral y escrito del español, es que es primordial para el desarrollo de esta investigación revisar desde un punto de vista teórico tanto el proceso de adquisición de la lengua y enseñanza del español a estudiantes sordos como los contenidos disciplinares bajo los cuales se desarrolla esta asignatura.

Finalmente, como el estudio está centrado en las percepciones y experiencias de los estudiantes participantes, se revisarán estos conceptos desde diferentes perspectivas con el fin de poder analizarlas, definir las y comprenderlas adecuadamente dentro del contexto educativo de cada uno de ellos.

De esta manera, estos elementos teóricos dan cuenta de los principales conceptos involucrados en esta investigación y permiten orientar el estudio y posterior análisis de la información obtenida relacionada precisamente con la problemática antes planteada.

1. Multiculturalidad e Interculturalidad

La existencia de una cultura sorda, entendida como el conjunto de modos de pensar, sentir, percibir, actuar, compartidos y aprehendidos por los miembros de una comunidad expresados en costumbres y valores que se desarrollan a partir, en este caso de la condición visual (Association Auguste Bébian e.V, 2014), llama a un estudio de las diversidades culturales, así como también una reflexión acerca de las diferencias y desigualdades en términos de inclusión. Así pues, se hace necesario una revisión de los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad que permiten comprender de mejor manera la relación y convivencia entre la cultura sorda y la cultura oyente dentro de un mismo territorio.

La cultura sorda, al igual que otra cultura, se instala dentro de las comunidades oyentes como una cultura particular que tiene características propias y, por tanto, diferentes. En consecuencia, la convivencia, dentro de un mismo territorio, entre la cultura sorda y la cultura oyente se vuelve un tanto compleja en primer lugar por la diferencia lingüística existente y, en segundo lugar, por las costumbres y valores de la comunidad sorda que marcan la diferencia entre una cultura y otra.

Así pues, la convivencia entre ambas culturas no solo ha sido compleja, sino que incluso hasta conflictiva, ya que como se señaló anteriormente, la cultura sorda ha sido desvalorizada a lo largo de la historia por la comunidad oyente, por lo que se establecieron relaciones asimétricas entre los miembros de estas culturas. De esta manera los sordos quedan en una posición de minoría étnica no solo porque su número poblacional es menor, sino que también porque no han podido participar de la comunidad nacional a la pertenecen.

La historia y realidad de los sordos como minoría cultural es similar a la de otras culturas minoritarias en el país, como es el caso de las comunidades indígenas y de los migrantes, por ejemplo. Estas personas deben integrarse a una comunidad mayoritaria y, por tanto, empaparse

de tradiciones culturales diferentes. De este modo, la convivencia de ambas culturas influye negativa o positivamente en la realidad de ambas, compartiendo e intercambiando costumbres y prácticas culturales.

En este sentido, debido a los discursos de reivindicación surgidos desde estas minorías culturales, nacen los conceptos de “multiculturalidad” e “interculturalidad” que, a pesar de ser aparentemente iguales al tratar el tema de la coexistencia entre culturas en un mismo espacio, son diferentes en sus definiciones y en sus propuestas.

Según el Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe llevado a cabo por el Ministerio de Educación de Chile, la “multiculturalidad” refiere “a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana. No remite únicamente a elementos de cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica”. (Ministerio de Educación, 2011, p.14).

Así pues, el concepto reconoce la diversidad de culturas que coexisten en la sociedad, por lo que la “cultura sorda” se reconoce como un grupo conformante de esta diversidad, pero no solo por pertenecer a un grupo determinado de personas, sino que también porque su lengua coexiste con otras realidades lingüísticas diferentes.

De este modo, el concepto de “multiculturalidad” podría ser entendido como la coexistencia de distintas culturas dentro del espacio social, sin embargo, desde una perspectiva más crítica, la multiculturalidad es un concepto que refiere “de forma descriptiva a un contexto social: nuestra sociedad, las sociedades humanas son multiculturales”. (Escofet, 1998, p.94).

En otras palabras, en el discurso multicultural se acepta la diversidad de culturas, sin embargo, no se pone el foco en el encuentro, relación e intercambio que se genera precisamente a partir de esta diversidad cultural. En este sentido, el reconocimiento del otro queda relegado a la aceptación de su diferencia, “proponiendo políticas relativistas de respeto, que a menudo refuerzan la segregación”. (García, 2004, p.15).

De esta manera, los sordos, como grupo cultural minoritario, son reconocidos y aceptados como una comunidad cultural diferente, sin embargo, se admiten solo en cuanto a su diferencia, es decir, en cuanto a su condición de sordera. Esto provoca, tal como se señala

en la cita anterior, una segregación de esta comunidad que, a pesar de ser parte fundamente de la sociedad, es marginada y desvalorizada.

Esta situación se da dentro de un discurso multicultural que al mismo tiempo que acepta, margina. En este sentido, en el caso de los sordos y de otras minorías culturales, se hace necesario un discurso que apunte a la construcción social a partir de la relación con la diferencia (Instituto de la sordera, 2014), no solo a través de la aceptación de ella, sino que a través del encuentro y el intercambio con el otro diverso.

En este sentido, el concepto de “interculturalidad” viene a satisfacer esta necesidad, pues refiere a “Las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Ha sido definida como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”. (Ministerio de Educación, 2011, p. 15).

De esta manera, la “interculturalidad” supone asumir positivamente la diferencia del otro, relacionarse con él compartiendo y aprendiendo de su cultura a partir del encuentro mutuo. De este modo, a partir de este discurso se obliga a los sujetos a valorar las diversidades culturales en la medida en que asumen las influencias que se reciben del otro diferente y se aceptan positivamente posibilitando espacios de encuentros marcados por el respeto.

Así pues, el concepto de “interculturalidad” se puede definir sintéticamente como la “capacidad de desarrollar unas habilidades para comprender un mundo pluricultural y múltiple; implica un intercambio de sabidurías y conocimientos entre las diferentes culturas y sociedades”. (Escofet, 1998, p.94).

En otras palabras, la “interculturalidad” pone el foco principalmente en el encuentro, en el intercambio y en lo que deriva de estas relaciones entre grupos que, a pesar de ser distintos, se influyen y se complementan mutuamente. En este sentido, este discurso constituye una verdadera posibilidad de acercamiento entre la comunidad sorda y la comunidad oyente, ya que además de permitir la aceptación del sordo en su diferencia cultural se permite la concurrencia directa con él, abriéndose un espacio dialógico de encuentro en donde se valora su cultura y su lengua.

Tanto la “multiculturalidad” como la “interculturalidad” “implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos”. (García, 2004, p.15). Sin embargo, debido al contexto actual en donde las diversidades culturales claman una reivindicación social, es que el discurso intercultural se posiciona como una verdadera oportunidad y desafío para toda la comunidad, ya que permite la construcción social a partir de relaciones basadas en el reconocimiento y el respeto por la diferencia.

En este sentido, a partir de la incorporación de este discurso en diferentes ámbitos sociales se permitiría a la comunidad sorda, como minoría cultural, romper con la larga historia de colonialismo oyente para poder participar de la construcción social. Es importante, en este sentido, incorporar esta dimensión cultural sobre todo en el espacio educativo, en donde los estudiantes sordos, a pesar de las actuales políticas de inclusión, requieren una enseñanza basada en la diversidad que dé respuesta a sus necesidades culturales.

2. Modelo Educativo Intercultural Bilingüe

Como se señaló en el apartado anterior, la “interculturalidad” es un concepto que refiere a la actitud de valorar y respetar la interacción que se produce entre miembros de diferentes culturas posibilitando espacios de encuentro y de diálogo en donde las experiencias culturales son compartidas equitativamente. (Ministerio de Educación, 2011).

En este sentido, el concepto de “interculturalidad” aplicado en el ámbito educativo apunta hacia la construcción de un aprendizaje que acepte las distintas realidades culturales presentes en el aula y al mismo tiempo promueva espacios de encuentros dialógicos de participación entre las culturas.

De esta manera, desde una perspectiva inclusiva y en atención a la diversidad, la “interculturalidad” se vuelve una respuesta frente a la necesidad de reconocer y valorar las diferentes culturas que habitan y coexisten, sobre todo, en el ámbito educativo. En este sentido,

una pedagogía intercultural supone ante todo educar y educarse desde el intercambio cultural, desde el diálogo con el otro y desde el respeto mutuo.

En este contexto, el rol de la escuela, como un espacio de convivencia, radica en “desarrollar competencias para la comprensión y valoración de la diferencia cultural como componente esencial de nuestras sociedades”. (Ministerio de educación, s.f.). En este sentido, una escuela intercultural implica una construcción colectiva entre los miembros de la comunidad educativa que “promuevan y participen de un proceso de valoración, reconocimiento y aceptación de aquellas formas de vida que, habitualmente, no son parte del currículum y la gestión escolar”. (Ministerio de educación, s.f.).

Dentro de este marco de valoración del concepto la “interculturalidad” en el contexto educacional, surge un concepto mucho más amplio llamado “Educación Intercultural Bilingüe” que es adoptado como una modalidad educativa en diversos colegios especiales. De este modo, este concepto se puede definir como:

Una modalidad educativa que implica un diálogo multidireccional que aspira a educar a los sujetos en la pedagogía de la diversidad. Esta modalidad enseña a relacionarse en mundos distintos al propio en igualdad de oportunidades y capacidades, impulsando desde el espacio educativo, la defensa del principio de la multiculturalidad. Implica, asimismo, promover procesos de intercambio y cooperación entre las culturas en un plano de igualdad, conocimiento, aprecio y aceptación mutua. (Instituto de la Sordera, 2014, p.57).

Este modelo educativo nace a partir de la necesidad de reconocer los derechos de los pueblos originarios a ser educados en su propia lengua. De esta manera, en Chile se implementa esta modalidad luego de la promulgación de la Ley Indígena en 1993 con el objetivo de proponer una enseñanza contextualizada a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes.

Después de la promulgación de la Ley Indígena (...), se creó en el MINEDUC, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe; en específico, la ley señala en su artículo 28 que la Corporación nacional de Desarrollo Indígena en coordinación con el

MINEDUC, “promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas” y el artº 32 indica que “La Corporación [CONADI], (...) desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global”. (Ministerio de educación, 2011, p.5).

En este sentido, el Ministerio de Educación, considerando los principios de un escuela intercultural, señala que las líneas centrales de la Educación Intercultural Bilingüe tienen que ver, entre otras medidas, con la participación de autoridades indígenas en actividades pedagógicas de la escuela, el desarrollo de proyecto educativos con participación de las comunidades indígenas, la contextualización de programas de estudio a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes y la incorporación de textos bilingües que aborden la problemática intercultural desde el punto de vista pedagógico. (Ministerio de Educación, 2011).

De esta manera, a partir de la incorporación de estas medidas, los estudiantes indígenas reciben una enseñanza intercultural, ya que, por un lado, se promueven sus conocimientos y prácticas culturales y, por otro, se incorpora a su enseñanza un concepto sumamente significativo dentro de este modelo educativo: el bilingüismo. A partir de este, se promueve la realidad lingüística de los estudiantes a través del desarrollo de una asignatura de Lengua Indígena y una enseñanza de los demás contenidos disciplinarios en esta lengua.

Si bien en Chile esta modalidad educativa se instala originalmente a partir de la necesidad de reconocimiento y valoración de las comunidades indígenas dentro del contexto educativo, es un modelo que también se aplica a otras realidades culturales minoritarias que tienen la necesidad de recibir una enseñanza de acuerdo a sus necesidades lingüísticas y culturales.

La comunidad sorda se constituye precisamente como una de estas minorías culturales en el sentido de que se conforma como una comunidad cultural y lingüísticamente independiente de la comunidad oyente. De este modo, sus características exigen incorporar un modelo educativo intercultural que dé respuesta a sus necesidades, ya que, como se dijo en párrafos anteriores, la comunidad sorda ha estado sometida durante siglos a un colonialismo oyente que convirtió a las escuelas en verdaderos centros de rehabilitación con el objetivo de oralizar a los estudiantes sordos.

Frente a este contexto, el Instituto de la Sordera señala que la aplicación de este modelo de Educación Intercultural Bilingüe para los estudiantes sordos siempre debiera implicar:

Incorporar a los Sordos al proceso educativo, proponer la cuestión de la identidad de los Sordos como eje fundamental en la construcción de un modelo y de un proceso pedagógico significativo, generar un cambio de estatus y de valores en el conocimiento y uso de las lenguas en cuestión, promover el uso de la primera lengua, la Lengua de Señas, en todos los niveles escolares, incorporar al currículo nacional las historias no-oficiales de la Comunidad Sorda, (...) recuperar y sistematizar la tradición oral local y su transformación en material educativo audiovisual. (Instituto de la Sordera, 2014, p.63).

De esta manera, el desarrollo de un modelo de Educación Intercultural Bilingüe se convierte en una verdadera luz de esperanza para los estudiantes sordos, ya que, por un lado, permite incorporar elementos característicos de la comunidad sorda al curriculum educacional y, por otro, permite desarrollar un enfoque bilingüe centrado en su lengua natural, la lengua de señas.

Este enfoque bilingüe o bilingüismo al que refiere este modelo educativo tiene que ver con el “uso y/o competencia lingüística en dos lenguas sintáctica y gramaticalmente diferentes: una viso-gestual, la Lengua de Signos, y una auditivo-vocal, la lengua oral”. (Confederación Nacional de Sordos de España, 2002, p.18).

Sin embargo, es importante destacar que si bien dentro de este uso alternativo de dos lenguas por parte de los estudiantes sordos se pretende tanto el desarrollo de la lengua de señas (L1) como del español (L2), se da una especial importancia al desarrollo de la L1, ya que a través de la adquisición de ella los sordos organizan y comprenden la realidad, desarrollan el pensamiento y se comunican con sus iguales. En este sentido, el modelo bilingüe “plantea el respeto por su lengua natural, la Lengua de Señas. En tanto, su segunda lengua sería utilizada por la comunidad mayoritaria (...), especialmente en su forma escrita”. (Instituto de la sordera, 2014, p.62).

De este modo, el “bilingüismo” se convierte en el aspecto más significativo de este modelo educativo, ya que permite rescatar la diversidad lingüística de la comunidad sorda, así como también establecer una relación equitativa con la lengua oral española. En consecuencia, los estudiantes sordos lograrían desarrollar una competencia lingüística en ambas lenguas que, a pesar de ser diferentes en múltiples aspectos, pueden coexistir y transferir conocimientos entre ellas.

De ahí la necesidad de una escuela que incorpore el elemento lingüístico a su modelo educativo, ya que para los estudiantes sordos y de cualquier otra minoría lingüística y cultural, significa recibir una educación acorde a sus características y necesidades, que no solo respete y valore su lengua, sino que también sus otros elementos culturales.

En este sentido, se hace necesario repensar nuestro modelo educativo actual en torno a las diversidades culturales y, particularmente, en relación a la identidad y cultura sorda, la cual requiere una educación de calidad que desarrolle eficientemente su situación bilingüe.

En otras palabras y, a modo de conclusión, los estudiantes sordos necesitan recibir una Educación Intercultural Bilingüe que los considere como sujetos en su totalidad, que incorpore a la enseñanza aspectos de su cultura, que genere espacios de participación con la comunidad y promueva el respeto y valoración por su modo único de ver y estar en el mundo.

3. Adquisición de la lengua y enseñanza del español a estudiantes sordos

Los sordos conforman un grupo sociocultural con características propias que surgen desde su condición visual y de sus experiencias como sordos. Es por esto que su manera de participar en el mundo y relacionarse con los demás marca una diferencia con respecto a la comunidad oyente, ya que se comunican a través de otra lengua, una lengua viso-gestual independiente de la lengua oral, y se relacionan a partir de la visualidad, lo que los posiciona de por sí en una manera particular de ver y comprender la realidad.

En este sentido, cabe preguntarse cómo se desarrolla el proceso de enseñanza del español de los estudiantes sordos que, dada su condición visual, tienen otra forma particular de construir significados y, por tanto, una forma particular de adquirir conocimientos.

En este contexto, la lengua juega un rol fundamental, y no solo para las personas sordas, sino que también para las personas oyentes, ya que es a través de la adquisición de esta que los humanos desarrollamos nuestro pensamiento y construimos significados que se confrontan dentro de una realidad social. (Berger & Luckman. 2001, p.39).

Como consecuencia de esto, la lengua de señas es para los sordos una forma de expresión que se constituye como su lenguaje natural y que se adquiere y desarrolla en su comunidad particular. De esta manera, es importante destacar que esta lengua “está determinado por factores sociales, históricos, culturales y educacionales de la comunidad de sordos en la que viven, factores que jugarán un papel fundamental en su desarrollo y posterior aprendizaje”. (Pilleux, 1991, p. 5).

En este sentido, para ahondar en el proceso de enseñanza del español de los estudiantes sordos es necesario primero indagar en lo que sucede con el desarrollo del lenguaje en los niños que carecen del sentido de la audición, ya que:

Es observable que éste presenta un desarrollo lento en la comprensión y producción del lenguaje, debido a su deficiencia sensorial auditiva, a su deficiente experiencia cognoscitiva-lingüística y a las limitaciones que le presenta el ambiente educativo y social, normalmente preparado para niños oyentes. (Pilleux, 1991, p. 5).

De este modo, la adquisición del lenguaje por parte de los niños sordos tiene directa relación con múltiples factores, pero destacan, desde la perspectiva de la deficiencia sensorial auditiva, el grado de la sordera y el momento o la edad en la que esta se presenta. En cuanto al grado de la sordera, este puede ser severo o profundo, lo que impide el desarrollo de la lengua oral, pero que, en el caso de ser severo, se puede tener acceso a la lengua a través de artefactos auriculares, por lo que podría desarrollarse en sentido el lenguaje. (Ministerio de Salud, 2017).

En cuanto al momento en el que la sordera se presenta, se puede distinguir entre sordos con Hipoacusia congénita (sordos prelingüísticos) y sordos con Hipoacusia adquirida (sordos postlingüísticos). (Ministerio de Salud, 2013).

En el caso de los sordos postlingüísticos, estos desarrollan la sordera luego de ya haber asimilado el lenguaje oral, por lo que para ellos “el mundo puede seguir lleno de sonidos, aunque sean ‘fantasmas’”. (Sacks, 2003, p.39). En cambio, los sordos prelingüísticos son personas que nunca han oído, por lo que “no tienen asociaciones ni imágenes ni posibles recuerdos auditivos. No puede haber siquiera ilusión de sonido. Viven en un mundo de mutismo y silencio continuo y absoluto. (Sacks, 2003, p.41).

Como consecuencia, los sordos congénitos no tienen la posibilidad de desarrollar el lenguaje oral, por lo que tienen la necesidad urgente de adquirir la lengua de señas como lenguaje que les dé acceso al mundo y les permita desarrollar el pensamiento. Sin embargo, “la mayoría de los Sordos no tienen garantizada la lengua de señas como primera lengua, por cuanto sólo los sordos hijos de padres Sordos pueden acceder a ella como primera lengua y como lengua materna”. (Secretaría de la Educación, 2010, p.8). De esta manera, los sordos hijos de padres oyentes se encuentran imposibilitados de desarrollar la lengua de señas, por lo que quedan igualmente imposibilitados de desarrollar el lenguaje.

Una deficiencia en el lenguaje es una de las calamidades más terribles que puede padecer un ser humano, pues solo a través del lenguaje nos incorporamos del todo a nuestra cultura y nuestra condición humana, nos comunicamos libremente con nuestros semejantes y adquirimos y compartimos información. (Sacks, 2003, p.42).

En este sentido, y comprendiendo que el lenguaje no se desarrolla automáticamente a través de funciones puramente biológicas, es importante destacar el rol que juega la comunidad de sordos como uno de los factores educativos y sociales que influyen en la adquisición del lenguaje de los niños que están aprendiendo lengua de señas, sobre todo para aquellos que provienen de familias oyentes.

La comunidad se constituye como el espacio en donde las personas sordas participan de su cultura y se informan acerca de ella, por esto es que precisamente aquí en donde los sordos

tienen la posibilidad de desarrollar su lenguaje a través del aprendizaje de la lengua de señas y del intercambio comunicativo con sus iguales.

Las escuelas de sordos también cumplen este rol, ya que aquí los estudiantes reciben una enseñanza en lengua de señas y se promueve y transmite su cultura. Asimismo, junto con una enseñanza de su lengua materna (L1), se enseña el español como segunda lengua (L2), permitiendo el desarrollo del lenguaje sobre todo en su forma escrita.

En estos dos espacios se promueve el aprendizaje de la lengua de señas como la lengua natural de los estudiantes sordos la cual se caracteriza, como ya se ha señalado en los apartados anteriores, por ser una lengua autónoma de la lengua oral que se lleva a cabo a través de símbolos abstractos con una estructura interior compleja y con reglas sintácticas propias. (Sacks, 2003).

De esta manera, la enseñanza de la lengua de señas se ha llevado a cabo tradicionalmente asociando señas con imágenes, pero como también en las escuelas se enseña el español como segunda lengua, estas señas e imágenes van asociadas también a determinadas palabras.

Por esta razón, el carácter visual de la lengua de señas y de las personas sordas es un aspecto importante a considerar no solo en la enseñanza de esta lengua, sino que también en la enseñanza del español como segunda lengua, ya que esto permite establecer una de las grandes diferencias entre ambas.

Esta naturaleza gestual-visual, en comparación con la modalidad auro-vocal de las lenguas habladas, plantea una serie de diferencias en la producción de señas (o palabras). Mientras las lenguas orales construyen las palabras por medio de la combinación de sonidos (fonemas), (...); las lenguas de señas construyen sus palabras/señas por medio de la conjugación de distintos parámetros funcionales (...), configuración manual, orientación, ubicación, movimiento de la mano. (Estudio e Investigación de la Lengua de Señas, 2018, p.48).

Sin embargo, además de la diferencia referida a las distintas modalidades de la lengua de señas (L1) y la lengua española (L2), es decir, una L1 visual-gestual y una L2 auditiva-oral, existe una diferencia referida a sus usos y competencias, ya que la competencia comunicativa que un estudiante logra en su L1, no es igual a las competencias que logra un hablante del

español en su L2, por lo que el traspaso de la competencia lograda en L1 no es absoluta a la L2. (Instituto de la sordera, 2014).

Como ejemplo de esto se puede señalar que la lengua de señas no es lineal ni secuencial como en el español, la expresión de una idea se inicia con el sujeto u objeto del que se va a hablar, y la expresión de temporalidad inicia la emisión del mensaje; asimismo en la lengua de señas no se usan elementos sintácticos como las preposiciones o los artículos, por lo que estos se reemplazan con movimientos del cuerpo; tampoco existen los verbos ser o estar, ya que la seña asume su significado. (Estudio e Investigación de la Lengua de Señas Chilena, 2020).

De este modo, si los estudiantes manejan todos estos aspectos de su lengua y desarrollan las competencias comunicativas correspondientes, estarán en condiciones óptimas de aprender otra lengua. Sin embargo, si los estudiantes no tienen acceso a su lengua desde pequeños o no han desarrollado ninguna forma de lenguaje, se encontrarían con una serie de dificultades para desarrollar el español como segunda lengua, ya que no habría una base lingüística que permitiera un traspaso de una lengua a otra.

En este sentido, es fundamental que los niños sordos tengan una buena base lingüística en su lengua natural para comenzar el aprendizaje de la L2, ya que se plantea que:

Un niño sordo que conoce las señas probablemente estará en mejores condiciones para aprender posteriormente el lenguaje oral, ya que poseerá algún tipo de esquema previo, haciendo la misma transferencia de conocimiento que utiliza un niño oyente al aprender un segundo idioma. (Pilleux, 1991, p.5).

Al respecto, el Instituto de la Sordera señala que “Cualquier persona que tenga como base un buen desarrollo de su lengua en contextos significativos, tendrá las llaves para acceder a procesos de aprendizaje tan importantes como la lectura y la escritura”. (Instituto de la Sordera, 2014, p.89).

De este modo, para los estudiantes sordos que han logrado desarrollar la lengua de señas, el método de enseñanza de la lengua española, especialmente en su forma escrita, cobra vital importancia, ya que “suponiendo que el niño ha logrado traspasar gran parte de su competencia

comunicativa en L1 a L2, surge la necesidad de intencionar aquella parte que no se traspasará nunca espontáneamente de la L1”. (Instituto de la Sordera, 2014, p.87).

En este sentido, el Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe de la escuela especial para sordos Jorge Otte Gabler señalado en el libro “10 años de bilingüismo en Chile”, ofrece una posibilidad de enseñanza del español como segunda lengua para estudiantes sordos teniendo como eje central el desarrollo significativo de la competencia comunicativa en la lengua de señas.

De este modo, la enseñanza de L2 se centra en tres ejes fundamentales de lectura, escritura y manejo de la lengua, en donde en cada uno de ellos se ofrecen diferentes actividades para generar el aprendizaje en este sentido. (Instituto de la Sordera, 2014).

En el eje de la lectura, se ofrecen actividades tales como la lectura de textos literarios y no literarios y actividades de interrogación de textos considerando aspectos tales como la motivación hacia la lectura, estrategias de comprensión lectora, experiencias previas y aplicación de lo leído a través de la interacción social con la lectura. (Instituto de la Sordera, 2014).

En el eje de la escritura se realizan actividades de producción de textos literarios y no literarios y actividades de dominio de las destrezas caligráficas considerando aspectos como la motivación hacia la escritura, los procesos personales de escritura y la interacción social con la escritura. (Instituto de la Sordera, 2014).

En el eje de manejo de la lengua, se realizan actividades de enseñanza del léxico, gramática y ortografía de la lengua española, por lo que se considera el desarrollo de diferentes habilidades lingüísticas tales como la habilidad lexical, sintáctica, semántica y discursiva. (Instituto de la Sordera, 2014)

Así pues, la escuela desarrolla una enseñanza de la lengua española desarrollando diversas competencias lingüísticas, pero considerando siempre el carácter visual de los estudiantes sordos, ya que si bien el objetivo es que desarrollen una lengua oral, se respeta y promueve la autonomía cultural y lingüística de los estudiantes sordos.

En este sentido, el objetivo de la enseñanza del español es que los estudiantes sordos puedan participar del mundo social a través de estrategias comunicativas que les permitan

integrarse a la comunidad en igualdad de oportunidades. De esta manera la adquisición de una segunda lengua, como lo es el español, se constituye, para los estudiantes sordos, como una verdadera herramienta para romper las barreras y dificultades con las que se encuentran a diario producto de la diferencia lingüística existente entre la comunidad sorda y la comunidad oyente.

De esta manera, es fundamental para los estudiantes sordos que las instituciones educativas desarrollen una enseñanza de la lengua oral y escrita dentro de un contexto bilingüe que respete y valore la realidad lingüística de los estudiantes sordos y que tenga en cuenta sus necesidades y posibilidades de aprendizaje.

4. Contenidos disciplinares de la asignatura de Lengua y Literatura

Tomando en cuenta que los estudiantes sordos, como cualquier otro estudiante, reciben una enseñanza de acuerdo al marco curricular vigente establecido por el Ministerio de Educación de Chile, es que se hace necesario una revisión de los contenidos disciplinares que se imparten en la asignatura de Lengua y Literatura establecida como un ramo obligatorio para todos los estudiantes cualquiera sea la modalidad educativa implementada por los establecimientos educacionales.

Actualmente, dentro del marco curricular vigente, la asignatura de Lengua y Literatura es impartida desde el comienzo de la enseñanza media desde los cursos de 8° a 4° medio dentro del contexto de la educación general.

Es una de las diez asignaturas del plan general de enseñanza y representa uno de las dos áreas del conocimiento más importantes dentro de la educación intermedia junto con la asignatura de Matemáticas. De este modo, la asignatura de Lengua y Literatura es uno de los ramos con más horas pedagógicas semanales dentro del año escolar completo.

Según el sitio web oficial del Ministerio de Educación “Currículum Nacional”, la asignatura de Lenguaje y Comunicación (enseñanza básica) y Lengua y Literatura (enseñanza media), tienen como objetivo “que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que

son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada” (Ministerio de Educación, 2020.).

De este modo, tanto las bases curriculares de 7° a 2° medio como las bases curriculares de 3° y 4° medio adoptan un enfoque comunicativo y cultural centrado en el desarrollo del lenguaje y la práctica de la literatura con el fin de volver comunicativamente más competentes a los estudiantes a través de la comprensión del papel de estos elementos en la conocimiento y comprensión de diversas culturas, y en la construcción de identidades, personales y sociales. (Ministerio de Educación, 2019).

Así, la asignatura de Lengua y Literatura impartida desde 8° a 2° medio se estructura en torno a cuatro ejes centrales que tienen que ver con la lectura, la escritura, la oralidad y la investigación. En este sentido, en el eje de lectura, se consideran como elementos fundamentales la experiencia con la obra literaria, la lectura de textos no literarios, estrategias de lectura y selección de textos. (Ministerio de Educación, 2015).

En el eje de escritura, se consideran como elementos fundamentales el propósito de la escritura, TIC y escritura, y manejo de la lengua. En el eje de comunicación oral, se considera la comprensión oral, el diálogo y el discurso monologado. Finalmente, en el eje de investigación, se consideran como elementos fundamentales la investigación y uso de TIC, síntesis e investigación y comunicación del conocimiento. (Ministerio de Educación, 2015).

En los cursos de 3° y 4° medio, la asignatura “integra los ejes conocidos hasta 2° medio (lectura, oralidad, escritura e investigación) en tres grandes dimensiones” (Ministerio de Educación, 2019, p.91) que tienen que ver con la comprensión, la producción y la investigación. En este sentido, la dimensión de comprensión, se consideran como elementos fundamentales la interpretación literaria y la lectura crítica. En la dimensión de producción se considera el diálogo para la construcción conjunta del conocimiento, producción de textos orales, escritos y audiovisuales y recursos lingüísticos y no lingüísticos en la comprensión y la producción. Finalmente, la dimensión de investigación, se consideran como elementos fundamentales la indagación sobre diversos temas. (Ministerio de Educación, 2019).

De este modo, a través de esta organización estructural, se desprenderán objetivos específicos por cada unidad de aprendizaje de la asignatura, a partir de los cuales se desarrollarán

determinadas competencias comunicativas acordes al nivel de los estudiantes. (Ministerio de Educación, 2015).

A modo de ejemplo de esto, se seleccionan los niveles de enseñanza media de 3° y 4° medio de formación general, con el fin de señalar los contenidos disciplinares de la asignatura, así como también sus objetivos específicos y las actividades comunes que se desarrollan dentro de cada unidad de aprendizaje. Se seleccionan estos niveles de enseñanza debido a que reflejan mayormente la realidad educativa de los estudiantes de enseñanza media en la etapa final del ciclo escolar.

En el nivel de 3° medio la asignatura de Lengua y Literatura tiene como objetivo general que:

Los estudiantes sean capaces de potenciar y aplicar sus habilidades de comprensión y producción de textos, con el fin de participar activa y reflexivamente en una sociedad multicultural y globalizada. Para ello, se busca desarrollar habilidades y conocimientos que les permitan adoptar una perspectiva crítica frente a los discursos, escritos y orales, que circulan en distintos ámbitos de participación social, y que los analicen en relación con las convenciones culturales compartidas por los participantes y las características de los géneros. (Ministerio de Educación, 2020, p.21).

De este modo, en la unidad 1 “Diálogo: Literatura y efecto Estético” se busca lograr objetivos específicos como: reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas; producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje; dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos. (Ministerio de Educación, 2020).

Para el logro de estos objetivos se proponen actividades como lectura de novelas de ciencia ficción; creación de un blog o bitácora literaria interactiva; lectura de cuentos, escritura de un cuento; y como actividad evaluativa, elaboración de un comentario literario sobre un texto. (Ministerio de Educación 2020).

En la unidad 2 “Elaborar y comunicar interpretaciones literarias” se busca lograr objetivos específicos como: formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios; producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje; investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propias de la asignatura. (Ministerio de Educación, 2020).

Se proponen actividades como interpretación de textos literarios; construcción de textos literarios; interpretación de novelas gráficas; y como actividad de evaluación, elaboración de un guion para un cortometraje acerca de una obra literaria. (Ministerio de Educación, 2020).

En la unidad 3 “Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales” se busca lograr objetivos específicos como: analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales (post, tweet, fotografías y videos, comentarios en foros, memes, etc.); evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia y; la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso; investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propias de la asignatura. (Ministerio de Educación, 2020).

Se proponen actividades como lectura de noticias y artículos informativos; análisis de distintos géneros discursivos como tweet, fotografías y videos, comentarios en foros, memes, etc.; argumentación en redes sociales; lectura de ensayos; y como actividad de evaluación, elaboración de ensayos. (Ministerio de Educación, 2020).

En la unidad 4 “Evaluar y producir géneros discursivos” se busca lograr objetivos específicos como: analizar críticamente textos de diversos géneros discursivos no literarios orales, escritos y audiovisuales, evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso; usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia; y la forma

en dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. (Ministerio de Educación, 2020).

Se proponen actividades como análisis de charla TED, análisis de una editorial; planificación de una argumentación, producción de un diálogo argumentativo; y como actividad de evaluación, escritura de una proclama. (Ministerio de Educación, 2020).

En el nivel de 4° medio la asignatura de Lengua y Literatura tiene como objetivo general que:

Los estudiantes sean capaces de potenciar y aplicar sus habilidades de comprensión y producción de textos, con el fin de participar activa y reflexivamente en una sociedad multicultural y globalizada. Para ello, se busca desarrollar habilidades y conocimientos que les permitan adoptar una perspectiva crítica frente a los discursos escritos y orales que circulan en distintos ámbitos de participación social, y que los analicen en relación con las convenciones culturales compartidas por los participantes y las características de los géneros. (Ministerio de Educación, 2020, p. 21).

En la unidad 1 “Comparando lecturas literarias” se busca lograr objetivos específicos como: formular interpretaciones de obras que aborden un mismo tema o problema; investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propios de la asignatura. (Ministerio de Educación, 2020).

Para el logro de estos objetivos se proponen actividades como lectura dirigida practicando distintos tipos de lectura; comparación de obras literarias de tipo cuento, comparación de contextos de producción; comparación efectos estéticos de obras leídas; y como actividad de evaluación, escritura de un ensayo sobre la comparación de una canción y un fragmento de una novela. (Ministerio de Educación, 2020).

En la unidad 2 “Construyendo interpretaciones literarias colaborativas” se busca lograr objetivos específicos como: proponer distintas interpretaciones para una obra literaria, a partir de un criterio de análisis literario (por ejemplo, perspectiva de personajes, creencias, valores, contextos, etc.), fundamentándolas con evidencia del texto coherente con el criterio adoptado; dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar

ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos. (Ministerio de Educación, 2020).

Se proponen actividades como elaboración de distintas interpretaciones de un mismo cuento, construcción de un mapa mental de la interpretación; interpretación de personajes literarios, producción de una interpretación de un texto literario; y como actividad de evaluación, compartir interpretaciones de una novela dentro un círculo lector. (Ministerio de Educación, 2020).

En la unidad 3 “Leer críticamente. Desafía para el lector actual”, se busca lograr objetivos específicos como: evaluar críticamente textos de diversos géneros no literarios (orales, escritos y audiovisuales), analizando cuando corresponda, evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso; usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia; y la forma en dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. (Ministerio de Educación, 2020).

Se proponen actividades como análisis de una charla TED; analizar comentarios publicados en redes sociales; analizar un discurso público grabado, análisis de portadas de diarios; y como actividad de evaluación, escritura de un tweet persuasivo. (Ministerio de Educación, 2020).

En la unidad 4 “La escritura como forma de participación social”, se busca lograr objetivos como: evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia, y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso; Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. (Ministerio de Educación, 2020).

Se proponen actividades como escritura de un prólogo de un libro seleccionado; redacción de una crítica de cine de una película escogida; redacción de una columna de opinión sobre un tema de actualidad; planificar y diseñar una campaña de propaganda para solucionar un problema social; y como actividad de evaluación, presentación de la campaña. (Ministerio de Educación, 2020).

De este modo, la asignatura de Lengua y Literatura se desarrolla en torno a estos contenidos disciplinares que de una forma general apuntan al estudio de la lengua española y al desarrollo de competencias comunicativas sobre todo en su forma escrita.

En este sentido, es importante para efectos de esta investigación tener en cuenta los contenidos disciplinares de la asignatura en la enseñanza media a la hora de ejecutar y analizar la información obtenida, ya que esto permitirá identificar las percepciones y experiencias de los estudiantes sordos y, en ellas, las necesidades y complejidades que tienen respecto de estos contenidos, objetivos y actividades desarrollados dentro del aula de la asignatura de Lengua y Literatura.

5. Percepciones y experiencias

Por otro lado, es necesario referirse a los procesos perceptivos y experienciales, ya que son estos los que finalmente van a otorgar sentido y continuidad a las interacciones y a el proceso de aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la asignatura de Lengua y Literatura. De esta manera, la comprensión tanto del concepto de “percepción” como el de “experiencia” es primordial para el análisis, la definición y comprensión de los testimonios de los estudiantes.

En lo que respecta al proceso de percepción, es importante destacar que este es entendido generalmente como la “sensación interior que resulta de una impresión material producida en los sentidos corporales”. (RAE, 2020), lo cual si bien es una definición sencilla es interesante debido a que se destaca en ella el uso de los sentidos para la obtención de información desde el mundo externo, lo que en el caso de los estudiantes sordos se da precisamente a través del sentido de la visión.

Esto desde el punto de vista de la percepción sensorial queda bastante claro, es decir, desde un punto de vista más bien biológico y fisiológico (Arias, 2006), sin embargo, desde el punto de vista de la “percepción social”, el concepto se vuelve más complejo producto de que es definido como: “el resultado del procesamiento de información que consta de estimulaciones a receptores en condiciones en que cada caso se debe parcialmente a la propia actividad del sujeto”. (Arias, 2006, p.10).

De esta manera, la complejidad del concepto se da porque se destaca la relación del sujeto con el medio, es decir, con el mundo físico y social que, en este caso, tiene que ver particularmente con el ámbito educacional. En este sentido, es importante entender a la percepción no como un concepto meramente sensitivo, sino que como un concepto en donde tanto lo corporal como lo externo (mundo físico y social) se conjugan en las impresiones de los estudiantes.

En otras palabras, y totalmente contrario a desmerecer el papel de los sentidos corporales involucrados en el proceso de la percepción, se apuesta a una comprensión del concepto, y más particularmente de la percepción de los estudiantes sordos, desde una experiencia sensual total involucrada sobre el medio (Sabido, 2016), sobre todo en los niveles analíticos de la investigación: interacciones y procesos de aprendizaje.

Así, a pesar de que la percepción de los estudiantes sordos se da a través del sentido de la vista, esta se considera en un sentido más amplio, como algo “multisensual” (Sabido, 2016, p.68), ya que ellos le atribuyen significado a las cosas más allá de una manera puramente sensitiva, sino que a través de un proceso complejo que implica una manera particular de entender y actuar en el mundo.

En este sentido, sus percepciones están influidas y mediatizadas por su cultura, ya que esta ha posibilitado cierto modo de percibir y otorgar significado, por lo que ya no se habla de la visión como un simple sentido corporal, sino como algo cultural que entra en relación con el mundo externo. Y como la complejidad de este concepto está dada precisamente por esta relación entre el sujeto y el medio es importante considerar el proceso interactivo involucrado en la percepción, ya que esta

Se relaciona no solo con un cuerpo que habita el espacio (...) sino también con la relación entre personas (...) y con los objetos del mundo; la percepción del mundo es una percepción en situación, lo que implica no solo un cuerpo que siente, sino un cuerpo en relación con los demás y con la dimensión material del espacio. (Sabido, 2016, p.69).

De esta manera los procesos perceptivos “tienen en cuenta la interacción social” (Arias, 2006), la relación con el otro, que, en este caso, se configura dentro del espacio educativo y, en su mayoría, con personas oyentes. En este sentido, también “la percepción de una persona o de algún fenómeno depende del reconocimiento de emociones, a partir de las reacciones de las personas” (Arias, 2006). Por lo que, la percepción de los estudiantes sordos respecto de sus interacciones y su proceso de aprendizaje (esencialmente interactivo) dependerá de las emociones que reconocen en estos o, en otras palabras, de los estados afectivos que estos provocan. (Sabido, 2016).

Si el encuentro interactivo produce emociones de alegría, por ejemplo, es decir, un “sentimiento grato” (RAE, 2020), la percepción será positiva; pero si, por el contrario, el encuentro produce emociones de ira, es decir, un “sentimiento de indignación que causa enojo” (RAE, 2020), la percepción será negativa.

Sin embargo, estos estados afectivos que derivan en una determinada percepción están igualmente influidos por otros factores relacionados con el perceptor que tienen que ver con sus motivaciones y expectativas (Arias, 2006) y que son, para efectos de la investigación, parte de los enfoques desde los cuales se analizan las percepciones de los estudiantes.

En consecuencia, las motivaciones, es decir, lo “que mueve o tiene eficacia o virtud para mover” (RAE, 2020) y las expectativas, es decir, la “esperanza de realizar o conseguir algo” (RAE, 2020), influyen en la percepción que los estudiantes tienen respecto de sus interacciones y su proceso de aprendizaje y, por tanto, implican el tipo de relación que se establece dentro del aula, por lo que es importantísimo analizar la formación de la percepción desde estos dos enfoques.

De igual manera, es relevante revisar también el significado del concepto de experiencia por cuanto interesa saber cómo se manifiestan las mismas percepciones señaladas por los estudiantes en experiencias particulares dentro del aula de clase, comprendiendo de este modo

cuáles son las vivencias que han tenido en cuanto a sus interacciones y su proceso de aprendizaje dentro de sus contextos educativos.

Así, se comprenderá a la experiencia como “las vivencias y los sentidos y que reconocen la capacidad de los sujetos de re-construir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia” (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1023), por lo que concepto hace alusión no solo a algunos acontecimientos en particular, sino que a un proceso subjetivo que da cuenta de “lo que estos significan e importan para los sujetos”. (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1023).

Por ende, al igual que en el proceso perceptivo, la relación que se establece entre el sujeto y el medio físico y social es primordial para el desarrollo de la experiencia, por cuanto las interacciones que se generan dentro del espacio educativo van a derivar en una determinada vivencia a la que los estudiantes sordos le otorgarán significado, por lo que, tanto sus interacciones como su proceso de aprendizaje se constituyen igualmente como unidades de análisis.

Así pues, las experiencias que se generan en cuanto a estas unidades permiten dar cuenta de cómo los estudiantes viven cotidianamente estos procesos y cómo estos les afectan, es decir, qué afectos y emociones despiertan en ellos. (Guzmán y Saucedo, 2015). Por lo que, si las emociones que se producen afectan significativamente al sujeto, la experiencia será transformadora, pero si, por el contrario, “el acontecimiento pasa de largo, no hay experiencia” (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1026) y, por tanto, tampoco un acto transformador en la vida del sujeto. En este sentido,

La experiencia es el resultado de una relación con algo que tuvo lugar en él y después de la cual ya no es el mismo, finalmente, también es una relación del sujeto con los demás, de modo que lo que impacta al sujeto tiene un efecto también en su vínculo con los otros. (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1026).

De esta manera, es sumamente interesante saber cuáles son las experiencias de los estudiantes sordos, ya que estos desarrollan cotidianamente sus interacciones y su proceso de aprendizaje en un lugar mayoritariamente oyente, lo cual quizás provoque emociones negativas

que generen, consecuentemente, malas experiencias complejizándose de este modo la relación con sus compañeros de aula y con sus profesores de la asignatura.

En síntesis, tanto el proceso de percepción como el de experiencia son procesos complejos que se desarrollan más allá de lo puramente sensitivo o cognitivo, sino más bien a través de la relación del sujeto con el medio externo físico y social, es decir, a través de la interacción con los otros y en diferentes contextos, a través del encuentro que, en la medida de que significa, otorga sentido a la realidad.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

1. Paradigma de investigación

La fenomenología, (...) incursiona en un campo apenas tratado a tientas, a saber, la búsqueda de las condiciones trascendentales de la estructura de la conciencia, de los modos como los objetos se dan a un sujeto cognoscente, del papel de la percepción en el proceso de conocimiento, del lugar del cuerpo en el acceso a las realidades del mundo, de las maneras en las que podemos abordar al otro, y muchas otras más. (Aguirre, 2012, p.54).

Bajo esta concepción de la fenomenología es que la presente investigación se inscribió en este paradigma comprendido tanto como “una filosofía, un enfoque y un diseño (...) en donde se explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno”. (Hernández, 2014, p.493).

En el caso específico de esta investigación y dentro del contexto educativo de los estudiantes sordos, se buscó conocer las percepciones y experiencias de los propios estudiantes sobre sus interacciones y procesos de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura, por lo que la conversación directa con estos individuos se vuelve primordial para “crear un modelo basado en sus interpretaciones”. (Hernández, 2014, p.493).

De esta manera, el estudio se fundamenta en las siguientes premisas fenomenológicas: Desde la concepción de la realidad que maneja el enfoque, “se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente”. (Hernández, 2014, p.494).

Desde la relación entre el investigador y la realidad investigada, “el investigador confía en la intuición, imaginación y en las estructuras universales para lograr aprender la experiencia de los participantes”. (Hernández, 2014, p.494).

Finalmente, en cuanto a los procesos, estrategias y medios que el investigador maneja para construir conocimiento sobre la realidad humana que investiga, “se basa en el análisis de discursos y temas, así como en la búsqueda de sus posibles significados” (Hernández, 2014, p.494). Asimismo, contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (momento en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas que las vivieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias)”. (Hernández, 2014, p.494).

2. Diseño y tipo de investigación

2.1.Diseño de investigación

Debido a que el presente estudio se insertó dentro de un contexto particular, es decir, dentro del contexto educativo de estudiantes sordos de enseñanza media en la asignatura de Lengua y Literatura, el diseño que se utilizó en el proceso de investigación es el diseño fenomenológico entendido precisamente como “un diseño que se enfoca en la esencia de la experiencia compartida”. (Hernández, 2014, p.493).

El propósito de la utilización de este tipo de diseño es describir y comprender las percepciones y experiencias de estos/as estudiantes que, dada su condición de sordera, comparten ciertos elementos en común respecto de su realidad educativa y, más precisamente, sobre las interacciones y el proceso de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura.

En cuanto a las características de este tipo de diseño y, en particular, acerca de la pregunta de investigación, esta es formulada en relación a las percepciones y experiencias que estudiantes sordos experimentan respecto de su contexto educativo, por lo que la información que proporcionan tiene que ver con las vivencias comunes y distintas y con categorías que se presentan frecuentemente en las experiencias. (Hernández, 2014).

En cuanto a los sujetos de estudio, la investigación se centró en las percepciones y experiencias de estudiantes sordos respecto de la problemática antes mencionada, por lo que en cuanto al instrumento de recolección de información se utilizó la entrevista no estructurada que permitió acercarse a la subjetividad de los/las sujetos mediante una conversación guiada. (Hernández, 2014).

Finalmente, en cuanto a las estrategias de análisis de la información se utilizaron unidades de significado, categorías, descripciones del fenómeno y experiencias compartidas, por lo que en cuanto al producto final se realiza la descripción del fenómeno y la experiencia en común de los participantes con respecto a este. (Hernández, 2014).

2.2. Tipo de investigación

El presente estudio obedece a un tipo de investigación descriptiva, ya que, tal como su definición lo indica, se “busca especificar, propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice”. (Hernández, 2010, p.80)

En el caso específico de este estudio, se buscó recoger información específica sobre las percepciones y experiencias de estudiantes sordos sobre sus interacciones y procesos de aprendizaje con el fin de definir o visualizar los conceptos y componentes sobre quienes se recolectaron los datos. Así, el valor de la utilización de este tipo de investigación es que sirve para mostrar con precisión las dimensiones del contexto educativo de los estudiantes sordos entrevistados, más precisamente respecto de los aspectos antes mencionados.

Sin embargo, es importante destacar que producto de que la descripción fenomenológica “se dirige a la esfera de conciencia del sujeto y tiene como meta la descripción de la corriente de vivencias que se dan en la conciencia” (Aguirre, 2012, p.55), “el fin no es conocer cómo son los objetos en sus dimensiones espacio-temporales, sino cómo se dan tales objetos al sujeto, a modo de vivencias”. (Aguirre, 2012, p.56).

De este modo, la descripción de percepciones y experiencias de los estudiantes sordos apunta a su completa subjetividad, a sus vivencias y a su consciencia. Por esta misma razón, los

testimonios descritos son comunicables, ya que permiten analizar, comentar, compartir otras vivencias e incluso cambiar alguna estructura de pensamiento que se creía definitiva.

3. Escenario de investigación, selección de sujetos de estudio y formulación de pre-categorías a investigar.

3.1. Escenario de la investigación

En primera instancia, se pretendía desarrollar la investigación a través de una vinculación únicamente con un colegio regular de enseñanza con Proyecto de Integración escolar, que diera cuenta tanto de la problemática de los estudiantes sordos dentro de un contexto mayoritariamente oyente, como de la problemática de la asignatura de Lengua y Literatura.

En este tipo de colegio se pretendía conocer presencialmente la realidad educativa de los estudiantes sordos a través de la observación etnográfica del espacio educativo y de entrevistas presenciales con los estudiantes sordos. Sin embargo, el contexto mundial de pandemia y de propagación del virus COVID-19 provocó un cambio radical en los planes investigativos producto de las cuarentenas y, por tanto, del cierre total de todos los establecimientos educacionales del país.

Dada esta situación crítica, el escenario de investigación cambió radicalmente y la metodología se modificó, por lo que, finalmente, el estudio se realizó en base a los contextos escolares inclusivos antes nombrados, y, por tanto, en base a diferentes establecimientos educacionales reconocidos por el Ministerio de Educación de Chile.

En cuanto a los colegios especiales para sordos, se realizó la entrevista a una estudiante de 3° medio del colegio Jorge Otte Gabler y, en cuanto a los colegios regulares de enseñanza con Proyecto de Integración Escolar, se realizó la entrevista a una estudiante de 3° medio del colegio Guillermo González Heinrich y a tres estudiantes, de 2° y 3° medio, del Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar.

Desde una mirada inclusiva y en atención a la diversidad, el escenario de investigación tuvo que ver principalmente con la realidad educativa de los estudiantes con discapacidad auditiva que producto de sus características particulares y- de sus necesidades educativas especiales, se ven en la necesidad de integrarse a contextos escolares inclusivos.

Estos contextos se convierten en una posibilidad educativa para estos estudiantes a través de dos modalidades educativas: por un lado, los colegios especiales para sordos, y, por otro, los colegios regulares de enseñanza con Proyecto de Integración Escolar. De esta manera, estas modalidades educativas y el ambiente de aprendizaje que se da dentro de ellos, más específicamente en la asignatura de Lengua y Literatura, se posicionan como el escenario principal de la investigación, puesto que reflejan, como ya se dijo, la realidad educativa de los estudiantes sordos.

Esto, desde el significado del ser sordo, es decir, desde la cultura, lengua e identidad que se conforma dentro de la comunidad sorda que implica una manera particular de ver y relacionarse con el mundo. Los estudiantes sordos así se vuelven en un tipo especial de alumnos que dada su lengua y cultura tienen otros modos de interactuar y aprender dentro del contexto de estas instituciones educativas, por lo que se conforman como el escenario de investigación y, particularmente, como los sujetos de estudio.

Sin embargo, es importante destacar que dado el contexto actual de pandemia y propagación del virus COVID-19, la realidad educativa de estos estudiantes y de todos los escolares del país y del mundo cambió drásticamente hacia una modalidad virtual de enseñanza, por lo que, en el caso de los estudiantes sordos, tanto de colegios especiales como de colegios regulares, las clases fueron y están siendo realizadas a través de plataformas virtuales tales como Zoom o Google Meet.

3.2. Selección de sujetos de estudio

De acuerdo a los objetivos de la investigación, se realizaron conversaciones con diferentes instituciones ligadas a la comunidad sorda tales como asociaciones y fundaciones, así como también con diferentes colegios que tienen un porcentaje de estudiantes sordos dentro de su

comunidad escolar y que se encuentran estudiando en el nivel de enseñanza media en contextos escolares inclusivos,

En este sentido, estas instituciones facilitaron el contacto con apoderados de estudiantes sordos con el fin de presentar la investigación e invitar a la participación del estudio, por lo que la selección de sujetos se puede nominar como “**participación voluntaria**” (Hernández, 2014), ya que tal como lo dice el mismo nombre, los individuos invitados acceden voluntariamente a participar de esta etapa investigativa.

Sin embargo, antes de realizar la entrevista a los estudiantes voluntarios, se toman en cuenta ciertos criterios de selección con el objetivo de contar con los sujetos idóneos para la obtención de información y el desarrollo de la investigación.

De esta manera, algunos de los criterios establecidos son:

- Características de los estudiantes: es decir, estudiantes que estén en condición de sordera o hipoacusia adquirida ya sea desde el momento del nacimiento o desde algún daño o lesión en el aparato auditivo en cualquier etapa de la vida.
- Nivel educativo: es decir, estudiantes que estén cursando algunos de los niveles de enseñanza media (1°, 2°, 3° y 4°) dentro de los establecimientos chilenos reconocidos por el Ministerio de Educación.
- Modalidad del establecimiento educacional: es decir, estudiantes que estén dentro de contextos escolares inclusivos ya sea en colegios especiales para sordos o en colegios de enseñanza regular con Proyecto de Integración Escolar.

3.3. Formulación de pre-categorías a investigar

Para la formulación de las pre-categorías y en relación con los objetivos investigativos, se decidió dividir el contenido del trabajo en las siguientes dimensiones temáticas:

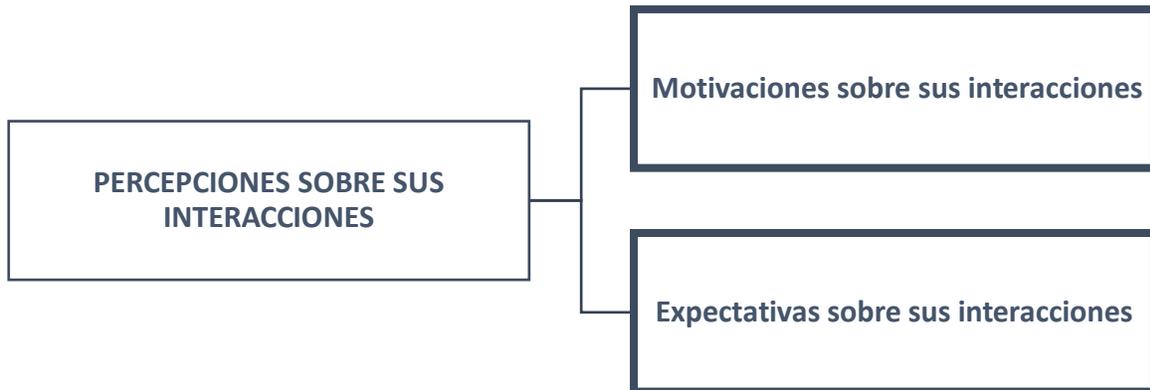
- Percepciones de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre sus interacciones en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.

- Percepciones de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre su proceso de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.
- Experiencias de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre sus interacciones en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.
- Experiencias de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre su proceso de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.

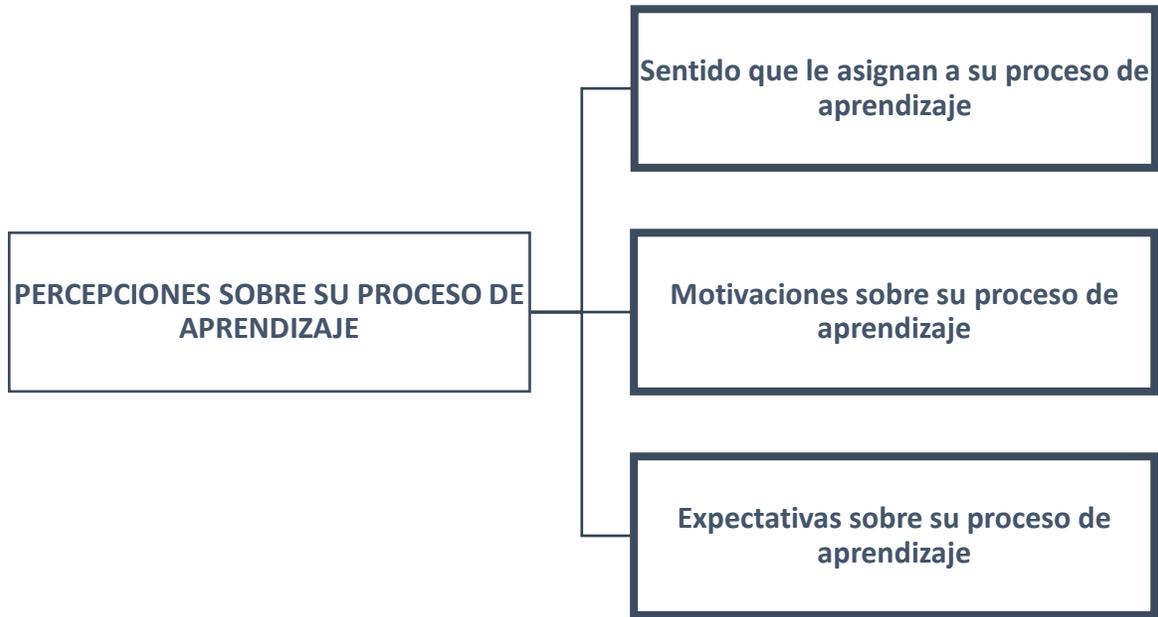


A partir de cada una de estas dimensiones surgen las siguientes pre-categorías:

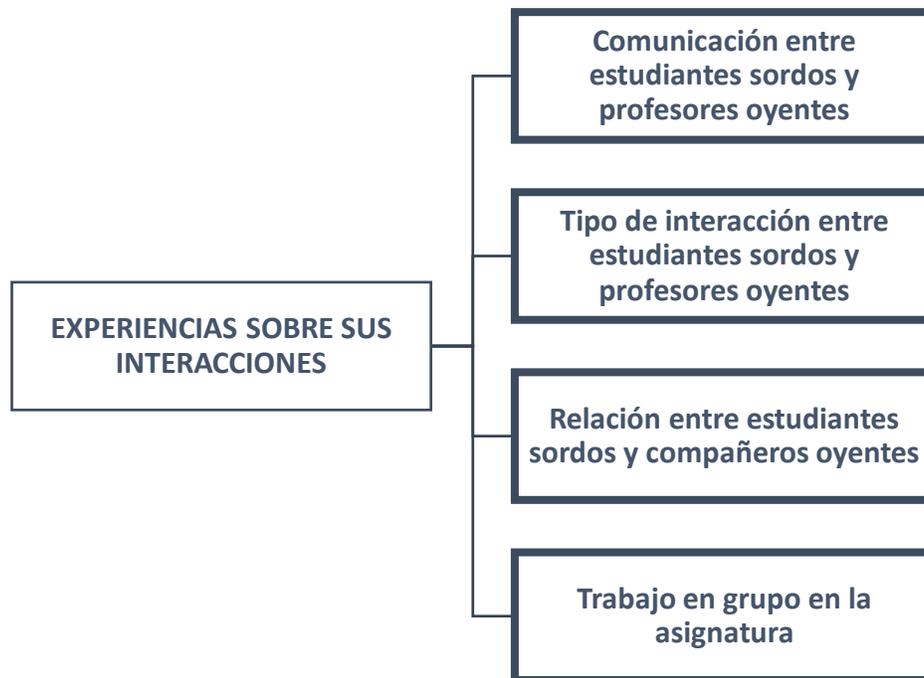
- 1) Motivaciones de estudiantes sordos de enseñanza media sobre sus interacciones en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.
- 2) Expectativas de estudiantes sordos de enseñanza media sobre sus interacciones en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.



- 3) Sentido que le asignan estudiantes sordos de enseñanza media al proceso de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.
- 4) Motivaciones sobre sus interacciones en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.
- 5) Expectativas sobre sus interacciones en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.



- 6) Comunicación entre estudiantes sordos de enseñanza media y profesores oyentes de la asignatura de Lengua y Literatura.
- 7) Tipo de interacción entre estudiantes sordos de enseñanza media y profesor oyente de la asignatura de Lengua y Literatura.
- 8) Relación entre estudiantes sordos de enseñanza media y compañeros oyentes tanto en clases de Lengua y Literatura como en recreos.
- 9) Trabajo en grupo en la asignatura de Lengua y Literatura.



- 10) Adecuaciones curriculares en la asignatura de Lengua y Literatura.
- 11) Dificultades en la lectura.
- 12) Dificultades en la escritura.
- 13) Dificultades con contenidos disciplinares específicos de la asignatura de Lengua y Literatura.
- 14) Valoración positiva de contenidos disciplinares específicos de la asignatura de Lengua y Literatura.
- 15) Metodología de enseñanza utilizada por el profesor de la asignatura de Lengua y Literatura.
- 16) Participación del intérprete en las posibilidades de aprendizaje del contenido de la asignatura de Lengua y Literatura.



Cabe destacar que además de estas pre-categorías se considerarán categorías emergentes que surgen del discurso de los sujetos y que, a pesar de no haber sido consideradas inicialmente, son relevantes para el estudio.

4. Herramienta de recolección de la información

La herramienta o instrumento de recolección de la información para este estudio fue el uso de la entrevista abierta o no estructurada dirigida a estudiantes sordos de enseñanza media que, en este caso, se conforman como los principales sujetos de estudio.

Debido al contexto de pandemia y a la propagación del virus COVID-19, la entrevista se realizó de una manera completamente virtual a través de la plataforma Zoom con una duración aproximada de 30 minutos por cada sesión respaldando la información a través de una grabación autorizada por los participantes con el objetivo de lograr una transcripción prolija de la entrevista.

Cabe destacar que cada entrevistado fue acompañado por sus apoderados quienes además de autorizar la reunión, colaboraron con la interpretación en casos de difícil comprensión. De esta manera, con cada uno de los estudiantes se ejecutó la entrevista en sesiones particulares dentro de esta aplicación virtual, lo que permitió la visualización de los estudiantes a través de la cámara de computadores o celulares y también la reproducción del audio y la conversación escrita por chat.

La plataforma se convierte así en un buen escenario para la obtención de la información, ya que es accesible para la mayoría de las personas del país y, particularmente, para las personas entrevistadas, lo que fue corroborado antes de llevar a cabo la reunión a través de la pregunta directa acerca de las condiciones para participar de la entrevista a través de esta plataforma.

De esta manera, los estudiantes entrevistados y sus respectivos apoderados se conectan a la hora convenida y se muestran en pantalla para llevar a cabo la conversación que, en términos generales, es similar a la conversación presencial, ya que se pueden visualizar las reacciones, gestos y las expresiones del rostro de los estudiantes frente al diálogo que se lleva a cabo.

Este último punto es esencial en la entrevista a los estudiantes sordos, ya que, dada su condición visual, necesitan una comunicación gestual basada en la lengua de señas, por lo que

la cámara y el ángulo desde donde esta se enfoca son primordiales para el desarrollo de la conversación.

En consecuencia, la entrevista se realizó completamente en lengua de señas chilena con el objetivo de respetar la lengua natural de los estudiantes. Sin embargo, con la finalidad de acompañar la interpretación se hace una presentación con las preguntas en formato escrito con el objetivo de que los estudiantes puedan leer en caso de que no se entienda la interpretación de la entrevistadora. Asimismo, los apoderados de los estudiantes estuvieron presentes durante la realización de la entrevista con el objetivo de asegurar la no vulneración de derechos y de acompañar comunicativamente en casos de difícil comprensión en la interpretación.

Finalmente, es importante destacar que la pauta temática de la entrevista fue construida con el fin de recabar la información necesaria para este estudio a través de un diálogo directo con los estudiantes, por lo que la conversación fue intencionada a través de preguntas que respondieran, en primer lugar, sobre las percepciones respecto de las interacciones y el proceso de aprendizaje, y, en segundo lugar, sobre las experiencias respecto, igualmente, de las interacciones y proceso de aprendizaje dentro del contexto de la asignatura de Lengua y Literatura.

4.1. Aplicación del Instrumento

Como herramienta de recolección de información se realizaron entrevistas no estructuradas que fueron aplicadas a diferentes estudiantes sordos de enseñanza media insertos dentro de contextos escolares inclusivos, es decir, en colegios especiales para sordos y en colegios regulares de enseñanza con Proyecto de Integración Escolar.

Todas las entrevistas fueron realizadas de manera completamente virtual a través de la plataforma Zoom en la fecha y hora convenida previamente con los apoderados de cada uno de los estudiantes, por lo que un día antes de la reunión se envió vía correo electrónico la invitación en formato link para la realización de la entrevista.

Durante la reunión a través de esta plataforma, la interacción entre entrevistadora y estudiantes fue llevada a cabo de forma similar al formato presencial, por lo que se pudo

desarrollar cada una de las preguntas en lengua de señas, así como también observar las reacciones y expresiones del rostro de los entrevistados.

En la mayoría de los casos, las madres acompañaron a los estudiantes durante la entrevista y colaboraron con la interpretación en casos de difícil comprensión, por lo que la comunicación se llevó a cabo sin problemas habiendo incluso un respaldo de las preguntas en formato escrito a través de una presentación en formato PPT.

Finalmente, es importante destacar que, con la autorización de los participantes, las entrevistas fueron grabadas con el objetivo de facilitar la transcripción y análisis de las mismas, por lo que las grabaciones se realizaron desde la misma plataforma Zoom quedando el respaldo en el equipo personal de la investigadora.

Durante la reunión a través de esta plataforma, la interacción entre entrevistadora y estudiantes fue llevada a cabo de forma similar al formato presencial, por lo que se pudo desarrollar cada una de las preguntas en lengua de señas, así como también observar las reacciones y expresiones del rostro de los entrevistados.

En la mayoría de los casos, las madres acompañaron a los estudiantes durante la entrevista y colaboraron con la interpretación en casos de difícil comprensión, por lo que la comunicación se llevó a cabo sin problemas habiendo incluso un respaldo de las preguntas en formato escrito a través de una presentación en formato PPT.

Finalmente, es importante destacar que, con la autorización de los participantes, las entrevistas fueron grabadas con el objetivo de facilitar la transcripción y análisis de estas, por lo que las grabaciones se realizaron desde la misma plataforma Zoom quedando el respaldo en el equipo personal de la investigadora.

5. Análisis de la información

Dentro del proceso de investigación, el análisis de la información obtenida se realizó desde un punto de vista del diseño fenomenológico con el fin de obtener una comprensión más profunda de las experiencias de los estudiantes sordos respecto del tema abordado.

Con este objetivo, se sigue una serie de pasos o procedimientos básicos (Hernández, 2010, p.445) que guían el análisis de la información y que tienen que ver con las principales acciones que se siguen en la implementación del diseño mencionado. Estas acciones son:

- 1) Recolección de la información
- 2) Organización de la información
 - Determinar criterios de organización
 - Organizar la información de acuerdo con los criterios
- 3) Preparar la información para el análisis
 - Limpiar grabaciones de ruidos, digitalizar imágenes, filtrar videos.
 - Transcribir datos verbales en texto (incluyendo bitácoras y anotaciones)
- 4) Revisión de la información (lectura y observación)
 - Obtener un panorama general de los materiales
- 5) Descubrir la (s) unidad (es) de análisis
 - Elegir cual es la unidad de análisis o significado adecuada a la luz de la revisión de la información.
- 6) Codificación de las unidades:
 - Localizar unidades y asignarles categorías y códigos
- 7) Describir las categorías codificadas que emergieron del primer nivel
 - Conceptualizaciones
 - Definiciones

- Significados
- Ejemplos

En conclusión, a través de estos procedimientos o líneas de acción se pretende conocer la realidad educativa actual de los estudiantes sordos dentro del área de Lengua y Literatura desde sus propias vivencias como individuos insertos dentro un espacio, tiempo y contexto social determinado.

6. Criterios de rigor científico

“La significación y credibilidad del informe final reposa en buena parte en el cumplimiento de unos requisitos éticos y técnicos, que van a hablar de la transparencia y el rigor observados desde la formulación hasta la culminación del proceso investigativo”. (Sandoval, 1996, p.190).

En este sentido, en cuanto al criterio de confiabilidad y validez referido a “si el proceso de investigación es razonablemente, estable y consistente, tanto en el tiempo, como a través de distintos investigadores y métodos” (Sandoval, 1996, p.192), se cumple en la medida en que existe una estabilidad dentro de todo el proceso investigativo.

Por un lado, las preguntas de investigación son claras y las características del diseño de la investigación son congruentes con ellas. Por otro lado, la información se obtiene a través sujetos informantes y se realiza un control de la calidad de la información.

En cuanto al criterio de credibilidad referido a “si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas con el planteamiento del problema” (Hernández, 2014, p.455), se cumple en la medida en que se recoge, comprende y transmite en profundidad y con amplitud los significados, vivencias y conceptos de los participantes”. (Hernández, 2014).

En este sentido, se reúne la información, se establecen conexiones o relaciones entre cada percepción y experiencia de los estudiantes y, de esta manera, se desarrolla una narrativa que se conforma precisamente a partir de esta información. Asimismo, se escuchan voces representativas de la realidad investigada y, dentro del contexto de la entrevista, se pone atención

tanto al testimonio de los estudiantes, como a su lenguaje no verbal con el fin de registrar detalladamente la información obtenida.

En cuanto al criterio de dependencia implica que “los datos deben ser revisados por distintos investigadores y éstos deben arribar a interpretaciones congruentes”. (Hernández, 2014, p.454). En este caso, si bien no existen más investigadores involucrados, la información es revisada minuciosamente a través de las grabaciones de cada entrevista efectuada. En este sentido, el criterio de dependencia se cumple en la medida en que se explican con claridad los criterios de selección de los participantes y la herramienta de recolección de información. Asimismo, se especifica el contexto de la recolección y se documenta el trabajo de campo realizado.

En cuanto al criterio de transferibilidad referido a “a que el usuario de la investigación determine el grado de similitud entre el contexto del estudio y otros contextos” (Hernández, 2014, p.458), se cumple en la medida en que los resultados pueden ser aplicados a otros casos similares. Sin embargo, es importante recalcar a pesar de esto, la aplicabilidad de los resultados es parcial debido a que todos los contextos son diferentes, pero de todas maneras, sirve para tener una idea general del problema estudiado. En este sentido, para asegurar una posibilidad de transferencia se seleccionan una cantidad de sujetos de estudio acorde a la temática planteada y al contexto investigativo.

Finalmente, en cuanto al criterio de confirmabilidad referido a “demostrar que hemos minimizado los sesgos y tendencias del investigador”. (Hernández, 2014, p.459) se cumple en la medida en que se rastrea la fuente de información y se trata de dar una explicación lógica para realizar la interpretación (Hernández, 2014).

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS

De acuerdo a lo señalado en el capítulo de la Metodología, el siguiente análisis se organizó a partir de las siete acciones que fueron detalladas anteriormente y que se inician con la recolección de la información, la cual se relaciona con la realización de entrevistas vía Zoom que fueron grabadas y transcritas fielmente respetando el discurso de cada entrevistado/a.

Las siguientes acciones se detallan a continuación explicitando cada uno de los pasos realizados para alcanzar los objetivos propuestos y siguiendo la línea del diseño adoptado en la investigación.

1. Organización de la información

Dado que la información obtenida fue registrada a través de un formato escrito, esta es organizada de acuerdo a las siguientes dimensiones temáticas para orientar el posterior análisis:

- Percepciones de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre sus interacciones en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.
- Percepciones de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre su proceso de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.
- Experiencias de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre sus interacciones en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.
- Experiencias de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre su proceso de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.



2. Unidades de análisis

Entendiendo las unidades de análisis como un segmento de contenido que se analiza y compara mediante un proceso de codificación cualitativa (Hernández, 2010), es que para el análisis de la información de la presente investigación, se selecciona una manera de definir las unidades denominada “libre flujo” que “implica que las unidades no poseen un tamaño equivalente. Se selecciona el inicio del segmento y hasta que se encuentra un significado, se determina el final del segmento”. (Hernández, 2010, p.449).

De esta manera, el análisis se enfoca principalmente a través de líneas o párrafos con diferente extensión que tienen un significado importante en cuanto al planteamiento del problema, por lo que a través de la selección de estos segmentos de contenido “se elimina la información irrelevante” (Hernández, 2010, p.448) y se pasa a una codificación de la información significativa.

3. Codificación de las unidades

El proceso de codificación cualitativa es definido como un proceso en donde “el investigador considera dos segmentos de contenido, los analiza y compara. Si son distintos en términos de significado y concepto, de cada uno induce una categoría, si son similares, induce una categoría común”. (Hernández, 2010, p.448).

Así pues, en este primer nivel de codificación se pasa a identificar las unidades de significado y categorizarlas”. (Hernández, 2010).

Dimensión 1: Percepciones de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre sus interacciones en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.



Recolección de la información: Entrevista abierta.
Unidad de análisis: Párrafo.

Contexto: Entrevista N°1: Estudiante sorda de 3° medio en colegio especial para sordos “Jorge Otte Gabler”.

1. “Solo comparto con mis profesores oyentes y otras personas que trabajan en el colegio. Las otras personas son sordos igual que yo, pero sí me gusta compartir con ellos, aprendo palabras nuevas”.

Se decide generar la categoría “Motivaciones sobre sus interacciones”.

2. “No me gusta que los oyentes no entiendan lo que yo digo, tengo que repetir la seña o escribir. Es más fácil escribir para comunicarse”.

Se decide generar la categoría “Motivaciones sobre sus interacciones”.

3. “No lo sé, todo está bien en mis clases. Me gustaría compartir con más personas oyentes, pero yo sé que en otro colegio no podría comunicarme bien y entender todo”.

Se decide generar la categoría “Expectativas sobre sus interacciones”.

Recolección de la información: Entrevista abierta.

Unidad de análisis: Líneas y párrafos.

Contexto: Entrevista N°2: Estudiante sorda de 3° medio en colegio con Proyecto de Integración Escolar “Guillermo González Heinrich”.

1. “No me gusta mucho, comparto poco, pero me rio de lo que veo y entiendo. Algunos son graciosos.

Se decide generar la categoría “Motivación sobre sus interacciones”.

2. “Los oyentes no me entienden y no hablan, a veces molestan y piensan que uno no se da cuenta”.

Se decide generar la categoría “Motivación sobre sus interacciones”.

3. “Que los oyentes se acuerden de que hay sordos en la sala, falta incluir a los sordos, pero de verdad, enserio, porque en diferentes situaciones a los sordos nos ignoran o discriminan”.

Se decide generar la categoría “Expectativas sobre sus interacciones”.

Recolección de la información: Entrevista abierta.

Unidad de análisis: Líneas y párrafos.

Contexto: Entrevista N°3: Estudiante sordo de 3° medio en colegio con Proyecto de Integración Escolar “Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar”.

1. “Hay algunos oyentes que son simpáticos, también algunos profesores. Eso me gusta”.

Se decide generar la categoría “Motivación sobre sus interacciones”.

2. No puedo conversar con las personas porque los oyentes no entienden la lengua de señas, la comunicación es difícil”.

Se decide generar la categoría “Motivación sobre sus interacciones”.

3. Me gustaría compartir con más personas, tener más amigos, pero ellos no me entienden, así que solo puedo compartir con mis amigos sordos”.

Se decide generar la categoría “Expectativas sobre sus interacciones”.

Recolección de la información: Entrevista abierta.

Unidad de análisis: Líneas y párrafos.

Contexto: Entrevista N°4: Estudiante sorda de 3° medio en colegio especial para sordos “Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar”.

1. “Me gusta compartir con personas diferentes”.

Se decide generar la categoría “Motivación sobre sus interacciones”.

2. “Que ellos entienden poco de lengua de señas. A veces no me puedo comunicar bien”.

Se decide generar la categoría “Motivación sobre sus interacciones”.

3. “Me gustaría hablar más con las personas, pero los oyentes no me entienden y yo trato de entender lo que dicen, pero a veces no puedo, hablan muy rápido”.

Se decide generar la categoría “Expectativas sobre sus interacciones”.

Recolección de la información: Entrevista abierta

Unidad de análisis: Párrafo

Contexto: Entrevista N°5: Estudiante sordo de 2° medio en colegio regular de enseñanza con Proyecto de Integración Escolar “Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar”.

1. “Me gusta a veces cuando hacen cosas graciosas y yo me rio”.

Se decide generar la categoría “Motivación sobre sus interacciones”.

2. “Con los oyentes es difícil la comunicación, no me entienden y tengo que escribir cuando no entienden lengua de señas”.

Se decide generar la categoría “Motivación sobre sus interacciones”.

3. “Me gustaría compartir más con mis compañeros de curso, pero para mí es difícil entender lo que dicen, hablan muy rápido y no puedo leer los labios”.

Se decide generar la categoría “Expectativas sobre sus interacciones”.

Dimensión 2: Percepciones de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre su proceso de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.



Recolección de la información: Entrevista abierta.
Unidad de análisis: Párrafo.
Contexto: Entrevista N°1: Estudiante sorda de 3° medio en colegio especial para sordos “Jorge Otte Gabler”.

1. “Un poco aburrida. Me cuesta mucho. Mi asignatura se llama L2 y ahí me enseñan el español, pero para mí es difícil y por eso me gusta más o menos. Por ejemplo, leer y escribir es mucho esfuerzo para mí, tengo que practicar mucho. El profesor explica y el

intérprete me pasa la información, después lo mismo. Él me ayuda a entender el orden de las oraciones y así yo comprendo. Yo tengo que estudiar mucho”.

Se decide generar la categoría “Sentido que le asignan a su proceso de aprendizaje”.

2. “No sé, no me gusta mucho. Me gustan los libros, ver los dibujos, los colores, pero leer y escribir es difícil”.

Se decide generar la categoría “Motivaciones sobre su proceso de aprendizaje”.

3. “Por ejemplo, las personas sordas no vemos cuando los profesores modulan, no vemos nada y quedamos como perdidos, nos miramos y no entendemos nada. Las personas oyentes, por ejemplo, cuando el profesor escribe en la pizarra, los oyentes escuchan y escriben en sus cuadernos, pero los sordos ¿cómo? La comunicación se frena y tengo que pedir un favor para que me ayuden y ahí anoto en mi cuaderno. Es difícil para los sordos”.

Se decide generar la categoría “Motivaciones sobre su proceso de aprendizaje”.

4. Me gustaría que los profesores modularan mejor para poder entender. También me gustaría más cosas visuales y divertidas para aprender porque para los sordos es difícil aprender tantas palabras orales, aprender cómo se escriben, cómo se pronuncian, etc.”.

Se decide generar la categoría “Expectativas sobre sobre su proceso de aprendizaje”.

Recolección de la información: Entrevista abierta.
Unidad de análisis: Palabras, líneas y párrafos.
Contexto: Entrevista N°2: Estudiante sorda de 3° medio en colegio con Proyecto de Integración Escolar “Guillermo González Heinrich”.

1. “Es difícil y aburrida”.

Se decide generar la categoría “Sentido que le asignan a su proceso de aprendizaje”.

2. “Cuando la profesora pone videos o cuando hay que leer un libro y yo le pido ayuda a mi mamá para que me explique lo que dice”.

Se decide generar la categoría “Motivaciones sobre su proceso de aprendizaje”.

3. “Que es aburrida porque la profesora solo habla y no le entiendo nada”.

Se decide generar la categoría “Motivaciones sobre su proceso de aprendizaje”.

4. “Con más trabajo visual, que los profesores no hablen tanto, que pongan videos para que los sordos entiendan”.

Se decide generar la categoría “Expectativas sobre su proceso de aprendizaje”.

Recolección de la información: Entrevista abierta.
Unidad de análisis: Párrafos.
Contexto: Entrevista N°3: Estudiante sordo de 3° medio en colegio con Proyecto de Integración Escolar “Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar”.

1. “Es difícil, lo más difícil para mí es escribir. Ahora las clases son por computador, la profesora de diferencial nos manda guías con mucho texto, tengo que leer, leer, leer y eso para mí es difícil, no me gusta. Por ejemplo, en matemática, el profesor hace clases en el computador y pone vídeos para explicar, eso es divertido y entiendo más. Por eso me gusta más esta asignatura. En Lenguaje es diferente, la profesora solo manda guías y no entiendo nada. Ahora Lenguaje es más difícil, antes era difícil, ahora es más difícil”.

Se decide generar la categoría “Sentido que le asignan a su proceso de aprendizaje”.

2. “Me gusta cuando vemos videos, mirar los libros porque cuando tienen dibujos yo puedo entender mejor, pero cuando es solo leer, leer y leer, para mí es difícil entender”.

Se decide generar la categoría “Motivaciones sobre su proceso de aprendizaje”.

3. “Cuando tengo que copiar cosas y escribir, por ejemplo, a veces estoy escribiendo, pero me encuentro con una palabra nueva que no entiendo y no la puedo escribir y entender en la oración completa”.

Se decide generar la categoría “Motivaciones sobre su proceso de aprendizaje”.

4. “Que los profesores hablaran más lento, explicaran más lento. Antes tenía una profesora que me gustaba porque explica muy lento y la intérprete podía decirme lo que decía, pero ahora es muy rápido y no alcanzo a entender”.

Se decide generar la categoría “Expectativas sobre su proceso de aprendizaje”.

Recolección de la información: Entrevista abierta.
Unidad de análisis: Líneas y párrafos.
Contexto: Entrevista N°4: Estudiante sorda de 3° medio en colegio especial para sordos “Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar”.

1. “Un poco difícil y aburrida”.

Se decide generar la categoría “Sentido que le asignan a su proceso de aprendizaje”.

2. “Me gusta leer, es difícil, pero me gusta”.

Se decide generar la categoría “Motivaciones sobre su proceso de aprendizaje”.

3. “A veces el profesor no explica bien, no entiendo lo que dice porque habla muy rápido”.

Se decide generar la categoría “Motivaciones sobre su proceso de aprendizaje”.

4. “Falta más visualidad, fotos, videos, etc. Así los sordos entendemos mejor lo que se quiere decir en las guías”.

Se decide generar la categoría “Expectativas sobre su proceso de aprendizaje”.

Recolección de la información: Entrevista abierta
Unidad de análisis: Líneas y párrafos.
Contexto: Entrevista N°5: Estudiante sordo de 2° medio en colegio regular de enseñanza con Proyecto de Integración Escolar “Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar”.

1. “Aburrida ja ja ja, solo un poco”.

Se decide generar la categoría “Sentido que le asignan a su proceso de aprendizaje”.

2. “Aprender palabras nuevas, cuando las veo por primera vez no las entiendo, pero le pregunto al profesor y él me ayuda a comprender”.

Se decide generar la categoría “Motivaciones sobre su proceso de aprendizaje”.

3. “Las clases son solo en español, se escribe en español, se lee en español, el profesor habla español ¿entiendes? El intérprete me ayuda a comprender, pero yo me siento solo”.

Se decide generar la categoría “Motivaciones sobre su proceso de aprendizaje”.

4. “Más lentas para mí y divertidas. A veces todo es muy rápido y yo no alcanzo a comprender”.

Se decide generar la categoría “Expectativas sobre su proceso de aprendizaje”.

Dimensión 3: Experiencias de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre sus interacciones en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.



Recolección de la información: Entrevista abierta.
Unidad de análisis: Líneas y párrafos.
Contexto: Entrevista N°1: Estudiante sorda de 3° medio en colegio especial para sordos "Jorge Otte Gabler".

1. "Con el intérprete. Él enseña, pero el intérprete traspasa la información y nos explica lo que dice el profesor. El profesor igual sabe de lengua de señas, nos podemos comunicar y él entiende todo".

Se decide generar la categoría "Comunicación entre estudiantes sordos y profesores oyentes".

2. "Sí, él es muy simpático, es muy buen profesor".

Se decide generar la categoría "Tipo de interacción entre estudiantes sordos y profesores oyentes".

3. "Nos comunicamos en lengua de señas, todos somos sordos, así que no hay problema".

Se decide generar la categoría "Relación entre estudiantes sordos y compañeros oyentes".

4. "Sí, a veces hacemos trabajos en grupo".

Se decide generar la categoría "Trabajo en grupo en la asignatura".

Recolección de la información: Entrevista abierta.
Unidad de análisis: Palabras, líneas y párrafos.
Contexto: Entrevista N°2: Estudiante sorda de 3° medio en colegio con Proyecto de Integración Escolar “Guillermo González Heinrich”.

1. “No sabe lengua de señas, así que no se comunica, no habla conmigo y le dice a otra persona que sepa señas que me diga o después le dice a la intérprete”.

Se decide generar la categoría “Comunicación entre estudiantes sordos y profesores oyentes”.

2. “No”.

Se decide generar la categoría “Tipo de interacción entre estudiantes sordos y profesores oyentes”.

3. “En clases no me relaciono con nadie, en los recreos me comunico con uno o dos sordos de otro curso”.

Se decide generar la categoría “Relación entre estudiantes sordos y compañeros oyentes”.

4. “No”.

Se decide generar la categoría “Trabajo en grupo en la asignatura”.

Recolección de la información: Entrevista abierta.
Unidad de análisis: Palabras, líneas y párrafos.
Contexto: Entrevista N°3: Estudiante sordo de 3° medio en colegio con Proyecto de Integración Escolar “Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar”.

1. “Con el intérprete, el profesor explica y el intérprete me dice a mí”.

Se decide generar la categoría “Comunicación entre estudiantes sordos y profesores oyentes”.

2. “Sí, pero poco”.

Se decide generar la categoría “Tipo de interacción entre estudiantes sordos y profesores oyentes”.

3. “Antes cuando el colegio era presencial, en los recreos me juntaba con mis amigos sordos. En el colegio somos 8 sordos y en mi curso somos 4, así que nos juntábamos todos los sordos de diferentes cursos. Como los oyentes no saben lengua de señas, nosotros nos apartábamos”.

Se decide generar la categoría “Relación entre estudiantes sordos y compañeros oyentes”.

4. “Sí, pero siempre con los sordos. En el curso siempre hay dos grupos aparte, los sordos y los oyentes”.

Se decide generar la categoría “Trabajo en grupo en la asignatura de Lengua y Literatura”.

Recolección de la información: Entrevista abierta.
Unidad de análisis: Líneas y párrafos.
Contexto: Entrevista N°4: Estudiante sorda de 3° medio en colegio especial para sordos “Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar”.

1. “Con el intérprete. El intérprete me explica lo que dice el profesor”.

Se decide generar la categoría “Comunicación entre estudiantes sordos y profesores oyentes”.

2. “Sí, pero solo me dice, “Hola”, “¿Cómo estás?” cuando llega a la sala. A veces me pregunta si entiendo, pero depende del contexto, algunas clases son muy rápidas”.

Se decide generar la categoría “Tipo de interacciones entre estudiantes sordos y profesores oyentes”.

3. “Con el intérprete y con el alfabeto dactilológico. Vamos letra por letra: a, b, c, d y el intérprete ayuda a los oyentes a aprender ese alfabeto”.

Se decide generar la categoría “Relación entre estudiantes sordos y compañeros oyentes”.

4. “Sí, pero muy poco”.

Se decide generar la categoría “Trabajo en grupo en la asignatura de Lengua y Literatura”.

Recolección de la información: Entrevista abierta
Unidad de análisis: Líneas y párrafos.
Contexto: Entrevista N°5: Estudiante sordo de 2° medio en colegio regular de enseñanza con Proyecto de Integración Escolar “Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar”.

1. “El intérprete me dice en lengua de señas lo mismo que dice el profesor”.

Se decide generar la categoría “Comunicación entre estudiantes sordos y profesores oyentes”.

2. “Más o menos”.

Se decide generar la categoría “Tipo de interacción entre estudiantes sordos y profesores oyentes”.

3. “Intento conversar con señas fáciles o escribir en un cuaderno”.

Se decide generar la categoría “Relación entre estudiantes sordos y compañeros oyentes”.

4. “Algunas veces. Cuando la profe lo dice yo no tengo problema”.

Se decide generar la categoría “Trabajo en grupo en la asignatura de Lengua y Literatura”.

Dimensión 4: Experiencias de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre su proceso de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.



Recolección de la información: Entrevista abierta.
Unidad de análisis: Párrafos.
Contexto: Entrevista N°1: Estudiante sorda de 3° medio en colegio especial para sordos “Jorge Otte Gabler”.

1. “Todos tenemos las mismas pruebas y trabajos. Es igual que en los colegios para oyentes, pero aquí nos enseñan lengua de señas y español al mismo tiempo”.

Se decide generar la categoría “Adecuaciones curriculares en la asignatura”

2. “Para mí es difícil comprender algunas palabras, algunos verbos que en lengua de señas no existen”.

Se decide generar la categoría “Dificultades en la lectura”.

3. “Lo más difícil es escribir con el orden del español, tengo que escribir ordenado, por ejemplo, una palabra, después otra palabra, después otra palabra ¿comprendes?”.

Se decide generar la categoría “Dificultades en la escritura”.

4. “En primer lugar, los verbos, por ejemplo, con el verbo “estar”, me tengo que aprender la secuencia completa, los cambios en el futuro, en el pasado, la secuencia completa. En segundo lugar, las palabras dentro de las oraciones, aprender palabra por palabra, los sinónimos, son muchas palabras. En tercer lugar, leer y saber cómo se dicen las palabras, tengo que leer la palabra, pasarla a mi mente y después decirla. Son muchas palabras, es aburrido aprender palabra por palabra, repetir y repetir y después se olvidan”.

Se decide generar la categoría “Dificultades con contenidos disciplinares específicos”.

5. “A las personas sordas nos gusta mucho el cómic. Yo comprendo lo que dice el libro a través de los cuadros con imágenes, como en el teatro. Uno comprende lo que dicen porque lo ve. Con las fotos de cómic yo puedo ver las expresiones, el enojo, la alegría, etc.”.

Se decide generar la categoría “Valoración positiva de contenidos disciplinares específicos”.

6. “Hay un profesor oyente con un intérprete. Ellos dos me enseñan. En todas las asignaturas es lo mismo, en biología, en matemática, en historia”.

Se decide generar la categoría “Metodología de enseñanza utilizada por el profesor/a”.

7. “Intérprete explica bien, todo bien, él me ayuda cuando yo no entiendo algo, tiene paciencia cuando yo pregunto y pregunto”.

Se decide generar la categoría “Participación del intérprete en las posibilidades de aprendizaje”.

Recolección de la información: Entrevista abierta.
Unidad de análisis: Palabras, líneas y párrafos.
Contexto: Entrevista N°2: Estudiante sorda de 3° medio en colegio con Proyecto de Integración Escolar “Guillermo González Heinrich”.

1. “Mis pruebas y trabajos los prepara la intérprete”.

Se decide generar la categoría “Adecuaciones curriculares en la asignatura”.

2. “Entender lo que leo”.

Se decide generar la categoría “Dificultades en la lectura”.

3. “Si me lo dictan no entiendo nada y si está escrito no tengo problemas”.

Se decide generar la categoría “Dificultades en la escritura”.

4. “Todo, me cuesta entender lo que dice la profesora, entender lo que leo, etc.”.

Se decide generar la categoría “Dificultades con contenidos disciplinares específicos”.

5. “Ninguno, todos son difíciles para mí”.

Se decide generar la categoría “Valoración negativa de contenidos disciplinares específicos”.

6. “Ninguna”.

Se decide generar la categoría “Metodología de enseñanza utilizada por el profesor/a”.

7. “Gracias a la intérprete puedo entender lo que dice la profesora, ella es un gran apoyo, nos explica todo”.

Se decide generar la categoría “Participación del intérprete en las posibilidades de aprendizaje”.

Recolección de la información: Entrevista abierta.
Unidad de análisis: Líneas y párrafos.
Contexto: Entrevista N°3: Estudiante sordo de 3° medio en colegio con Proyecto de Integración Escolar “Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar”.

1. “Apoderada: Él tiene retraso cognitivo, así que en la sala lo acompañan 3 profesoras: la profesora de asignatura, el intérprete y la profesora de diferencial. Por esta razón, él tiene adaptaciones curriculares, pero las adapta la profesora de diferencial”.

Se decide generar la categoría “Adecuaciones curriculares en la asignatura”.

2. “Yo no puedo leer muy bien, los profesores tienen que ayudarme para entender y me hacen resúmenes”.

Se decide generar la categoría “Dificultades en la lectura”.

3. “No puedo escribir bien porque no entiendo todas las palabras. Cuando tengo que escribir escribo muy lento”.

Se decide generar la categoría “Dificultades en la escritura”.

4. “No lo sé, pero para mí es muy difícil leer y escribir, ver guías con mucho texto me cuesta”.

Se decide generar la categoría “Dificultades con contenidos disciplinares específicos”.

5. “Los cuentos, me encantan, son divertidos y fáciles. Este año me pasaron un cuento del gato y el ratón y fue lo mejor del año”.

Se decide generar la categoría “Valoración positiva de contenidos disciplinares específicos”.

6. “No lo sé, a mí me enseña la profesora diferencial”.

Se decide generar la categoría “Metodología de enseñanza utilizada por el profesor/a de la asignatura de Lengua y Literatura”.

7. “Explica bien, todo bien”.

Se decide generar la categoría “Participación del intérprete en las posibilidades de aprendizaje”.

Recolección de la información: Entrevista abierta.
Unidad de análisis: Líneas y párrafos.
Contexto: Entrevista N°4: Estudiante sorda de 3° medio en colegio especial para sordos “Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar”.

1. “Depende de la situación. A veces cambian algunas cosas, pero cambia poco”.

Se decide generar la categoría “Adecuaciones curriculares en la asignatura”.

2. “Comprender lo que leo porque el orden de las palabras es diferente. Tengo que leer varias veces para entender”.

Se decide generar la categoría “Dificultades en la lectura”.

3. “Mmm, no lo sé. Es difícil el orden de las palabras. En español la estructura es distinta a la lengua de señas. También me cuestan los artículos, por ejemplo, en español se escribe ‘la casa’ y en lengua de señas yo solo digo ‘casa’.”.

Se decide generar la categoría “Dificultades en la escritura”.

4. “La poesía porque no es igual al lenguaje normal, es diferente ¿entiendes? Por ejemplo, una oración significa algo distinto de lo que está ahí escrito y yo tengo que leer, repetir de nuevo la lectura y no comprendo. Necesito ayuda para entender la idea del texto, es muy difícil para mí”.

Se decide generar la categoría “Dificultades con contenidos disciplinares específicos”.

5. “Leer libros pequeños. Me gusta cuando son libros cortos con dibujos y colores”.

Se decide generar la categoría “Valoración positiva de contenidos disciplinares específicos”.

6. “No lo sé, el profesor solo escribe, en la pizarra, en los cuadernos”.

Se decide generar la categoría “Metodología de enseñanza utilizada por el profesor/a”.

7. “Bien, todo bien, cuando alcanza a escuchar todo, explica todo bien, me queda todo claro”.

Se decide generar la categoría “Participación del intérprete en las posibilidades de aprendizaje”.

Recolección de la información: Entrevista abierta
Unidad de análisis: Líneas y párrafos.
Contexto: Entrevista N°5: Estudiante sordo de 2° medio en colegio regular de enseñanza con Proyecto de Integración Escolar “Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar”.

1. “No lo sé, mis pruebas y trabajos son iguales a los otros, pero la intérprete me explica algunas cosas o las tareas”.

Se decide generar la categoría “Adecuaciones curriculares en la asignatura”.

2. “Depende, cuando son libros cortos yo no tengo problema, pero cuando son libros muy grandes es difícil para mí porque no entiendo y tengo que pedir ayuda ‘oye, qué dice aquí, ayúdame, por favor’.”.

Se decide generar la categoría “Dificultades en la lectura”.

3. “Para las personas sordas es difícil escribir con la estructura del español, el orden de las palabras es diferente”.

Se decide generar la categoría “Dificultades en la escritura”.

4. “Antes cuando el colegio era presencial, me costaba mucho trabajo las disertaciones y las exposiciones en público. Me ponía nervioso porque los oyentes no entendían lo que yo decía, la intérprete les explicaba, pero no es lo mismo. Me daba mucha vergüenza”.

Se decide generar la categoría “Dificultades con contenidos disciplinares específicos”.

5. “Lo único que me gusta es cuando la profesora muestra videos sobre algún tema, por ejemplo, el año pasado vimos un video de YouTube de un cuento que no recuerdo, pero así entendí todo igual que mis compañeros”.

Se decide generar la categoría “Valoración positiva de contenidos disciplinares específicos”.

6. “No lo sé, el profesor enseña igual para todos”.

Se decide generar la categoría “Metodología de enseñanza utilizada por el profesor/a”.

7. “Bien, la intérprete me explica todo. Gracias a ella puedo estudiar y comprender lo que enseña el profesor”.

Se decide generar la categoría “Participación del intérprete en las posibilidades de aprendizaje”.

4. Descripción de las categorías codificadas que emergieron del primer nivel

En esta etapa se busca “describir (...) el significado de las categorías” (Hernández, 2010, p.4599), por lo que “cada categoría es descrita en términos de su significado (¿a qué se refiere la categoría?, ¿cuál es su naturaleza y esencia?, ¿qué nos “dice” la categoría?, ¿cuál es su significado?) y ejemplificada o caracterizada con segmentos”. (Hernández, 2010, p.4599).

Dimensión 1: Percepciones de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre sus interacciones en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.



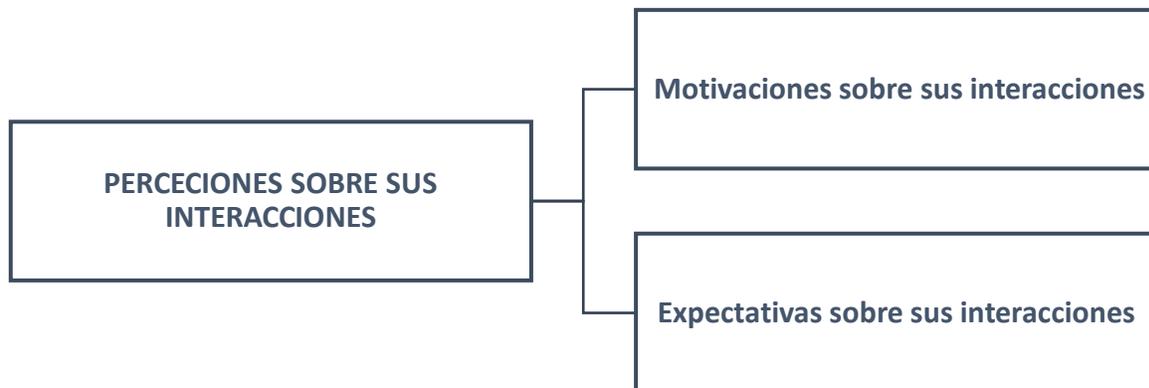
➤ Categoría “Motivaciones sobre sus interacciones”.

La primera categoría que emerge en este estudio tiene que ver con el concepto de “interacción” entendido como “la acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más personas” (RAE, 2020) y con las motivaciones que los estudiantes sordos tienen precisamente sobre las interacciones que ocurren con personas oyentes y que se dan dentro de su contexto educativo dentro de la asignatura de Lengua y Literatura. De este modo, aquí se evidencian ciertos aspectos que los

estudiantes destacan positivamente dentro de la interacción con personas oyentes que tienen una lengua oral distinta a la lengua de señas: “(...) *sí me gusta compartir con ellos, aprendo palabras nuevas*”; “(...) *me río de lo que veo y entiendo. Algunos son graciosos*” (E.2); “*Me gusta compartir con personas diferentes*”. (E.4). Sin embargo, producto de esta misma diferencia lingüística, se dan situaciones que hacen que los estudiantes igualmente señalen algunos aspectos que nos les agradan dentro de las interacciones con personas oyentes y que se constituyen, por lo tanto, como aspectos desmotivantes a la hora del intercambio comunicativo dentro del aula: “*No me gusta que los oyentes no entiendan lo que yo digo, tengo que repetir la seña o escribir. Es más fácil escribir para comunicarse*” (E.1); “*Los oyentes no me entienden y no hablan, a veces molestan y piensan que uno no se da cuenta*” (E.2); “*No puedo conversar con las personas porque los oyentes no entienden la lengua de señas, la comunicación es difícil*”. (E.3).

➤ **Categoría “Expectativas sobre sus interacciones”.**

Esta categoría refiere a ciertos aspectos que los estudiantes sordos creen que deberían constituirse como una posibilidad para mejorar las interacciones entre estudiantes sordos y personas oyentes dentro de su contexto educativo y, más particularmente, dentro de la asignatura de Lengua y Literatura. De esta manera, en su mayoría señalan aspectos que tienen que ver, por un lado, con la necesidad de implementar procesos reales de inclusión: “*Que los oyentes se acuerden de que hay sordos en la sala, falta incluir a los sordos, pero de verdad, enserio, porque en diferentes situaciones a los sordos nos ignoran o discriminan*”. (E.2). Y, por otro lado, aspectos relacionados con la necesidad de entablar procesos comunicativos con personas oyentes a pesar de la diferencia lingüística entre ellos: “*Me gustaría compartir con más personas, tener más amigos, pero ellos no me entienden, así que solo puedo compartir con mis amigos sordos*” (E.3); “*Me gustaría hablar más con las personas, pero los oyentes no me entienden y yo trato de entender lo que dicen, pero a veces no puedo, hablan muy rápido*”. (E.4).



Dimensión 2: Percepciones de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre su proceso de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.



➤ **Categoría “Sentido que le asignan a su proceso de aprendizaje”.**

Esta categoría refiere a cómo los estudiantes sordos “entienden, aprecian o juzgan” (RAE, 2020) a la asignatura de Lengua y Literatura, y, por tanto, al proceso de aprendizaje que se da en torno a ella, por lo que señalan cómo perciben esta área del conocimiento y algunos aspectos precisos como la lectura y la escritura que les resultan especialmente dificultosos debido a la complejidad que implican por girar en torno en una lengua completamente diferente a su lengua natural como lo es el español: *“Un poco aburrida. Me cuesta mucho. Mi asignatura se llama L2 y ahí me enseñan el español, pero para mí es difícil y por eso me gusta más o menos. Por ejemplo, leer y escribir es mucho esfuerzo para mí, tengo que practicar mucho”* (E.1); *“Es difícil y aburrida”* (E.2); *“Es difícil, lo más difícil para mí es escribir. Ahora las clases son por computador, la profesora de diferencial nos manda guías con mucho texto, tengo que leer, leer, leer y eso para mí es difícil, no me gusta (...) la profesora solo manda guías y no entiendo nada. Ahora Lenguaje es más difícil, antes era difícil, ahora es más difícil”*. (E.3).

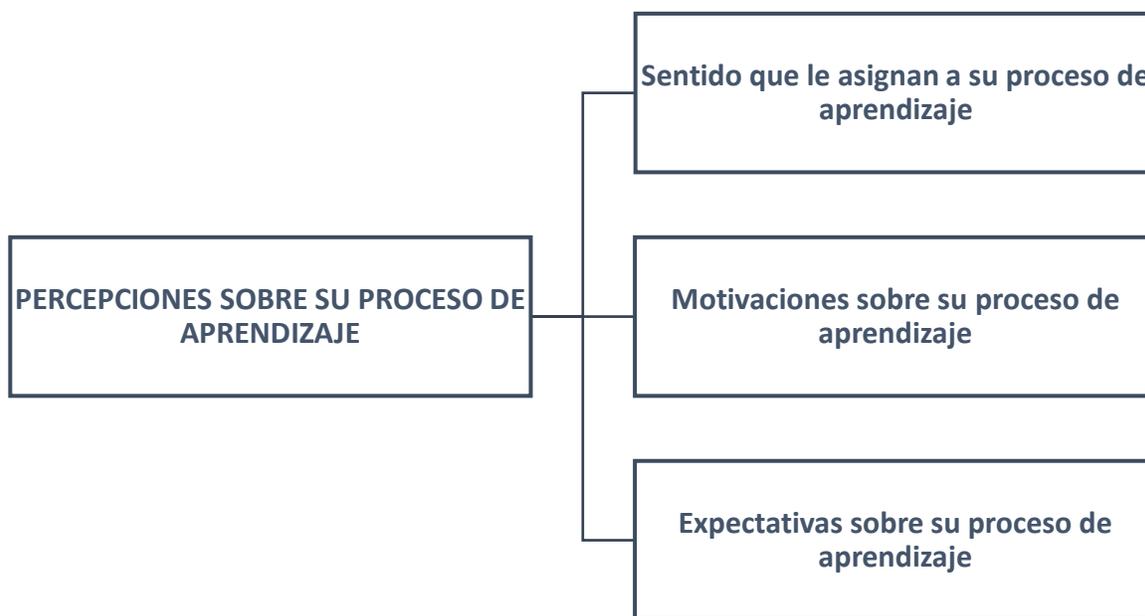
➤ **Categoría “Motivaciones sobre su proceso de aprendizaje”.**

Esta categoría refiere a las motivaciones que tienen los estudiantes sordos en cuanto a su proceso de aprendizaje dentro del contexto de la asignatura de Lengua y Literatura. De este modo, aquí se evidencian algunos aspectos que agradan a los estudiantes sordos y que facilitan el aprendizaje producto de tener una naturaleza esencialmente visual: *“Me gustan los libros, ver los dibujos, los colores, pero leer y escribir es difícil (...)”* (E.1); *“Cuando la profesora pone videos o cuando hay que leer un libro y yo le pido ayuda a mi mamá para que me explique lo que dice”* (E.2); *“Me gusta cuando vemos videos, mirar los libros porque cuando tienen dibujos yo puedo entender mejor, pero cuando es solo leer, leer y leer, para mí es difícil entender”*. (E.3). Sin embargo, en esta categoría se evidencian algunos aspectos que a los estudiantes sordos no les agradan y que tienen que ver, por un lado, con errores inconscientes de parte de los profesores que atentan contra las necesidades de los estudiantes sordos y que, por tanto, dificultan el aprendizaje: *“Por ejemplo, las personas sordas no vemos cuando los profesores modulan, no vemos nada y quedamos como perdidos, nos miramos y no entendemos nada. Las personas oyentes, por ejemplo, cuando el profesor escribe en la pizarra, los oyentes escuchan y escriben en sus cuadernos, pero los sordos ¿cómo? La comunicación se frena y tengo que*

pedir un favor para que me ayuden y ahí anoto en mi cuaderno. Es difícil para los sordos” (E.1); *“A veces el profesor no explica bien, no entiendo lo que dice porque habla muy rápido”*. (E.4). Por otro lado, se evidencia otro aspecto interesante relacionado con la utilización del español tanto como contenido como herramienta de transmisión de conocimientos: *“Las clases son solo en español, se escribe en español, se lee en español, el profesor habla español ¿entiendes? El intérprete me ayuda a comprender, pero yo me siento solo”*. (E.5).

➤ **Categoría “Expectativas sobre su proceso de aprendizaje”.**

Esta categoría refiere a ciertos aspectos que los estudiantes sordos creen que deberían constituirse como una posibilidad para mejorar el proceso de aprendizaje dentro del contexto de la asignatura de Lengua y Literatura, por lo que manifiestan particular agrado por la implementación de recursos visuales producto de su condición y necesidades educativas: *“Me gustaría que los profesores modularan mejor para poder entender. También me gustaría más cosas visuales y divertidas para aprender porque para los sordos es difícil aprender tantas palabras orales, aprender cómo se escriben, cómo se pronuncian, etc.”* (E.1); *“Con más trabajo visual, que los profesores no hablen tanto, que pongan videos para que los sordos entiendan”* (E.2); *“Falta más visualidad, fotos, videos, etc. Así los sordos entendemos mejor lo que se quiere decir en las guías”*. (E.4).



Dimensión 3: Experiencias de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre sus interacciones en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.



➤ **Categoría “Comunicación entre estudiantes sordos y profesores oyentes”.**

Esta categoría refiere al modo de comunicación entre estudiantes sordos y el profesor oyente de la asignatura de Lengua y Literatura considerando la diferencia cultural y lingüística entre ambos. Ante esta situación, el testimonio de los estudiantes evidencia el papel del intérprete como una posibilidad comunicativa cuando el profesor de la asignatura no maneja la lengua de señas sobre todo en contextos de educación regular de enseñanza, en donde existe una mayoría oyente y, por tanto, un choque lingüístico obvio que provoca dificultades para los estudiantes sordos no solo en desde el punto de vista comunicativo, sino que también desde el punto de vista del proceso de enseñanza/aprendizaje: *“Con el intérprete. Él enseña, pero el intérprete traspasa la información y nos explica lo que dice el profesor. El profesor igual sabe de lengua de señas,*

nos podemos comunicar y él entiende todo” (E.1); “No sabe lengua de señas, así que no se comunica, no habla conmigo y le dice a otra persona que sepa señas que me diga o después le dice a la intérprete” (E.2); “Con el intérprete, el profesor explica y el intérprete me dice a mí”. (E.3).

➤ **Categoría “Tipo de interacción entre estudiantes sordos y profesores oyentes”.**

A partir del concepto de “interacción” entendido como la “acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más personas” (RAE, 2020), es que esta categoría hace referencia precisamente al tipo de interacción entre estudiantes sordos y profesores oyentes dentro de la asignatura de Lengua y Literatura considerando la diferencia lingüística entre ambos. De este modo, la mayoría de los estudiantes señala que la relación entre ambos es mínima o nula: *“Sí, pero poco” (E.3); “Más o menos” (E.5), “No” (E.2); y dada solo como una señal de cordialidad: “Sí, pero solo me dice, “Hola”, “¿Cómo estás?” cuando llega a la sala. A veces me pregunta si entiendo, pero depende del contexto, algunas clases son muy rápidas” (E.4), por lo que se evidencia que el tipo de interacción es más bien unilateral y no recíproco.*

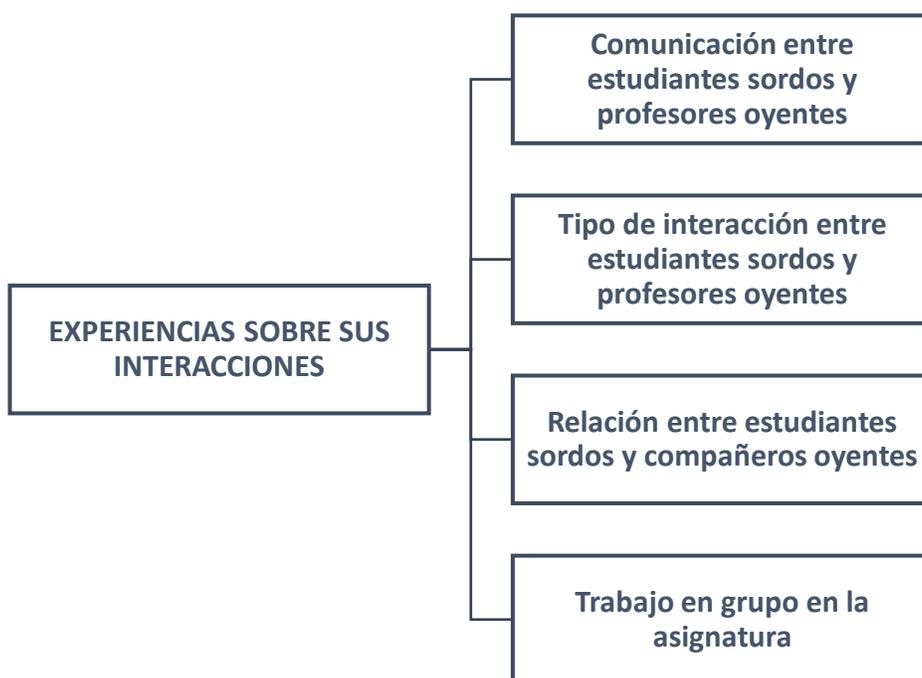
➤ **“Relación entre estudiantes sordos y compañeros oyentes”.**

Entendido al concepto de “relación” entendido como “la conexión, correspondencia, trato, comunicación de alguien con otra persona” (RAE, 2020), es que esta categoría refiere a precisamente al trato entre los estudiantes sordos y sus compañeros oyentes dentro del aula de aprendizaje considerando tanto la diferencia lingüística como cultural. De este modo, se evidencia el modo de relación que ocurre entre ambos: *“Nos comunicamos en lengua de señas, todos somos sordos, así no que no hay problema” (E.1); “En clases no me relaciono con nadie, en los recreos me comunico con uno o dos sordos de otro curso” (E.2); “Antes cuando el colegio era presencial, en los recreos me juntaba con mis amigos sordos. En el colegio somos 8 sordos y en mi curso somos 4, así que nos juntábamos todos los sordos de diferentes cursos. Como los oyentes no saben lengua de señas, nosotros nos apartábamos” (E.3). Junto con ello, se evidencia el modo de comunicación que ocupan los estudiantes sordos para relacionarse con sus compañeros: “Con el intérprete y con el alfabeto dactilológico. Vamos letra por letra: a, b, c,*

d y el intérprete ayuda a los oyentes a aprender ese alfabeto” (E.4); “Intento conversar con señas fáciles o escribir en un cuaderno”. (E.5).

➤ **Categoría “Trabajo en grupo en la asignatura”.**

Esta categoría refiere a la participación de los estudiantes sordos en actividades grupales con compañeros oyentes dentro del contexto de la asignatura de Lengua y Literatura tales como guías de estudio, trabajos o pruebas dentro del contexto de la asignatura. Esto considerando el problema comunicacional dado por la diferencia lingüística entre ambos y, por tanto, la dificultad para llevar a cabo tareas en donde el factor comunicacional es importante. De este modo, los estudiantes sordos señalan que existen pocas o nulas oportunidades de trabajo en grupo: *“Sí, a veces hacemos trabajos en grupo” (E.1); “Sí, pero muy poco” (E.4); “Algunas veces. Cuando la profe lo dice yo no tengo problema” (E.5); “No” (E.2).* Señalan, asimismo, que si bien existen oportunidades de este tipo de trabajos, estos son llevados a cabo solo entre estudiantes sordos: *“Sí, pero siempre con los sordos. En el curso siempre hay dos grupos aparte, los sordos y los oyentes”. (E.3).*



Dimensión 4: Experiencias de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre su proceso de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.



➤ **Categoría “Adecuaciones curriculares en la asignatura”**

Esta categoría hace referencia a las “adaptaciones curriculares” de la asignatura de Lengua y Literatura entendida estas precisamente como “como los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula” (Decreto 83, 2015, p.24). De este modo, considerando las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos, en esta categoría se evidencian las modificaciones curriculares que los estudiantes han experimentado dentro del aula y que ocurren de diferente manera dependiendo del tipo del establecimiento educacional o los casos particulares de cada estudiante. En el caso de una estudiante de colegio especial para sordos, ella señala: *“Todos tenemos las mismas pruebas y trabajos. Es igual que en los colegios para oyentes, pero aquí nos enseñan lengua de señas y español al mismo tiempo”* (E.1). No obstante, en el caso de estudiantes de colegio regulares, los estudiantes señalan algo diferente notándose incluso que la adecuación curricular

ocurre través de diferentes personas/roles dentro del aula: *“No lo sé, mis pruebas y trabajos son iguales a los otros, pero la intérprete me explica algunas cosas o las tareas”* (E.5); *“Mis pruebas y trabajos los prepara la intérprete”* (E.2); *“Él tiene retraso cognitivo, por lo que en la sala lo acompañan 3 profesoras: la profesora de asignatura, el intérprete y la profesora de diferencial. Por esta razón, él tiene adaptaciones curriculares, pero las adapta la profesora de diferencial”*. (E.3).

➤ **Categoría “Dificultades en el proceso de lectura”.**

Esta categoría refiere a las dificultades que los estudiantes sordos tienen respecto del proceso de lectura dentro del contexto de la asignatura de Lengua y Literatura. De esta manera, aquí se evidencian ciertos aspectos internos y externos que los estudiantes consideran difíciles a la hora de llevar a cabo esta tarea que, producto de la naturaleza de la asignatura, ocurre precisamente en torno al español como lengua oral. En cuanto a los aspectos internos, los estudiantes señalan aspectos que tienen estrecha relación con las características lingüísticas del español y que tienen que ver directamente con el manejo de la lengua: *“Para mí es difícil comprender algunas palabras, algunos verbos que en lengua de señas no existen”* (E.1); *“Entender lo que leo”* (E.2); *“Yo no puedo leer muy bien, los profesores tienen que ayudarme para entender y me hacen resúmenes”* (E.3). *“Comprender lo que leo porque el orden de las palabras es diferente. Tengo que leer varias veces para entender”* (E.4). En cuanto a los aspectos externos, un estudiante señala un aspecto relacionado con la extensión de determinados libros que repercute negativamente en su proceso de lectura: *“Depende, cuando son libros cortos yo no tengo problema, pero cuando son libros muy grandes es difícil para mí porque no entiendo y tengo que pedir ayuda ‘oye, qué dice aquí, ayúdame, por favor’.”* (E.5).

➤ **Categoría “Dificultades en el proceso de escritura”.**

Esta categoría refiere a las dificultades que los estudiantes sordos tienen respecto del proceso de escritura. De esta manera, aquí se evidencian ciertos aspectos que los estudiantes consideran difíciles a la hora de llevar a cabo esta tarea que, producto de la naturaleza de la asignatura de Lengua y Literatura, ocurre precisamente en torno al español como lengua oral. De esta manera, al igual que en el proceso de lectura, los estudiantes señalan como aspectos dificultosos todos

aquellos que tienen que ver con las características lingüísticas del español y, sobre todo, con la sintaxis de esta, lo que para ellos representa un cambio drástico respecto de las características de su propia lengua: *“Lo más difícil es escribir con el orden del español, tengo que escribir ordenado, por ejemplo, una palabra, después otra palabra, después otra palabra ¿comprendes?”* (E.1); *“No puedo escribir bien porque no entiendo todas las palabras. Cuando tengo que escribir escribo muy lento”* (E.3); *“Mmm, no lo sé. Es difícil el orden de las palabras. En español la estructura es distinta a la lengua de señas. También me cuestan los artículos, por ejemplo, en español se escribe ‘la casa’ y en lengua de señas yo solo digo ‘casa’.”* (E.4); *“Para las personas sordas es difícil escribir con la estructura del español, el orden de las palabras es diferente”*. (E.5).

➤ **Categoría “Dificultades con contenidos disciplinares específicos”.**

Esta categoría refiere a ciertos contenidos disciplinares específicos de la asignatura de Lengua y Literatura que representan una dificultad especial para los estudiantes sordos. De este modo, aquí se evidencian contenidos específicos relacionados con la gramática y sintaxis del español o con contenidos más específicos como la poesía o las exposiciones orales que, producto de implicar un alto manejo de la lengua, resultan sumamente difíciles para los estudiantes sordos: *“En primer lugar, los verbos, por ejemplo, con el verbo ‘estar’, me tengo que aprender la secuencia completa, los cambios en el futuro, en el pasado, la secuencia completa. En segundo lugar, las palabras dentro de las oraciones, aprender palabra por palabra, los sinónimos, son muchas palabras. En tercer lugar, leer y saber cómo se dicen las palabras, tengo que leer la palabra, pasarla a mi mente y después decirla. Son muchas palabras, es aburrido aprender palabra por palabra, repetir y repetir y después se olvidan”* (E.1); *“No lo sé, pero para mí es muy difícil leer y escribir, ver guías con mucho texto me cuesta”* (E.3); *“La poesía porque no es igual al lenguaje normal, es diferente ¿entiendes? Por ejemplo, una oración significa algo distinto de lo que está ahí escrito y yo tengo que leer, repetir de nuevo la lectura y no comprendo. Necesito ayuda para entender la idea del texto, es muy difícil para mí”* (E.4); *“Antes cuando el colegio era presencial, me costaba mucho trabajo las disertaciones y las exposiciones en público. Me ponía nervioso porque los oyentes no entendían lo que yo decía, la intérprete les explicaba, pero no es lo mismo. Me daba mucha vergüenza”*. (E.5).

➤ **Categoría “Valoración positiva de contenidos disciplinares”.**

Esta categoría refiere a ciertos contenidos disciplinares específicos de la asignatura de Lengua y Literatura que son valorados positivamente por los estudiantes sordos. De este modo, aquí se evidencian ciertos contenidos o aspectos relacionados con la asignatura que los estudiantes reciben positivamente ya sea por su naturaleza visual o por el modo en que son trabajados por el profesor: *“A las personas sordas nos gusta mucho el cómic. Yo comprendo lo que dice el libro a través de los cuadros con imágenes, como en el teatro. Uno comprende lo que dicen porque lo ve. Con las fotos de cómic yo puedo ver las expresiones, el enojo, la alegría, etc.”* (E.1); *“Los cuentos, me encantan, son divertidos y fáciles. Este año me pasaron un cuento del gato y el ratón y fue lo mejor del año”*; *“Leer libros pequeños. Me gusta cuando son libros cortos con dibujos y colores”* (E.4), *“Lo único que me gusta es cuando la profesora muestra videos sobre algún tema, por ejemplo, el año pasado vimos un video de YouTube de un cuento que no recuerdo, pero así entendí todo igual que mis compañeros”*. (E.5).

➤ **Categoría “Metodología de enseñanza utilizada por el profesor/a”**

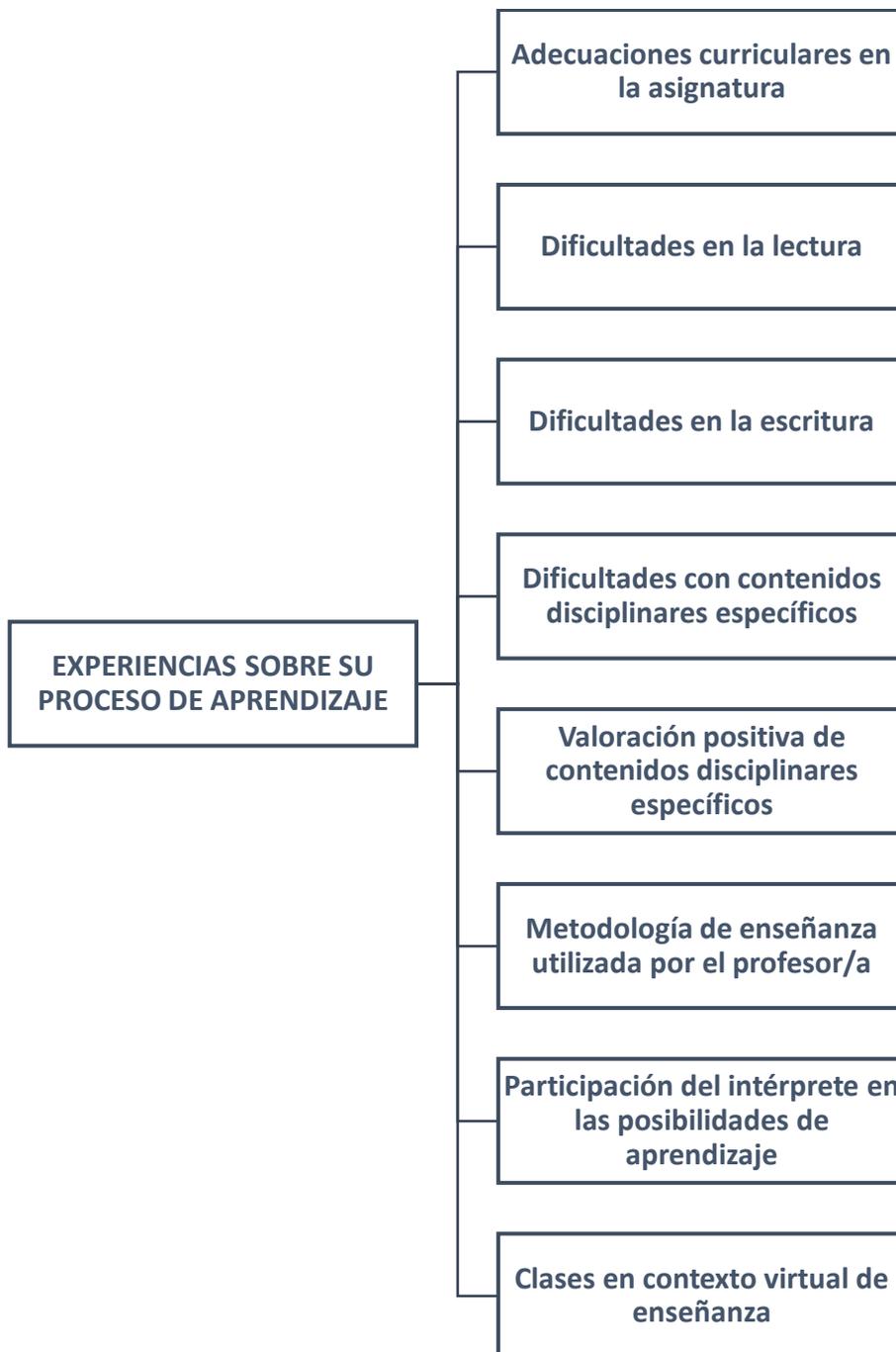
Esta categoría refiere a las técnicas o herramientas utilizadas por el profesor/a de la asignatura de Lengua y Literatura que guíen el proceso de aprendizaje considerando las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos. De este modo, aquí se evidencia la inexistencia de metodologías específicas de la disciplina aplicadas al proceso de aprendizaje con alumnos con necesidades y posibilidades de aprendizaje diferentes: *“Hay un profesor oyente con un intérprete. Ellos dos me enseñan. En todas las asignaturas es lo mismo, en biología, en matemática, en historia”* (E.1); *“Ninguna”* (E.2), *“No lo sé, el profesor solo escribe, en la pizarra, en los cuadernos”*; *“No lo sé, el profesor enseña igual para todos”*. (E.4).

➤ **Categoría “Participación del intérprete en las posibilidades de aprendizaje del contenido de la asignatura de Lengua y Literatura”.**

Esta categoría refiere a la participación del intérprete en las posibilidades de aprendizaje del contenido de la asignatura de Lengua y Literatura, es decir, a la labor del intérprete más allá de la traducción del mensaje, sino que a la voluntad y capacidad de explicar adecuadamente el contenido especializado que el profesor de la asignatura de Lengua y Literatura está trabajando dentro del aula de aprendizaje: *“Intérprete explica bien, todo bien, él me ayuda cuando yo no entiendo algo, tiene paciencia cuando yo pregunto y pregunto”*; *“Explica bien, todo bien”* (E.1). *“Gracias a la intérprete puedo entender lo que dice la profesora, ella es un gran apoyo, nos explica todo”* (E.2); *“Bien, todo bien, cuando alcanza a escuchar todo, explica todo bien, me queda todo claro”* (E.4); *“Bien, la intérprete me explica todo. Gracias a ella puedo estudiar y comprender lo que enseña el profesor”*. (E.5).

➤ **Categoría emergente “Clases en contexto virtual de enseñanza”.**

Esta categoría refiere a la realización de clases de manera virtual producto del contexto de pandemia y propagación del virus COVID-19. De este modo, aquí se evidencia la realidad de un estudiante proveniente de un colegio regular de enseñanza en donde las clases fueron realizadas de manera virtual, pero solo en algunas asignaturas y según las metodologías de cada profesor. Así, el alumno realiza una comparación entre las asignaturas de Lengua y Literatura, en donde no se le hizo clases, sino que solo se le mandó guías de aprendizaje con alto contenido escrito; y la asignatura de Matemática, en donde se utilizaban videos explicativos que facilitaban el aprendizaje sobre todo dentro del contexto virtual de enseñanza: *“Es difícil, lo más difícil para mí es escribir. Ahora las clases son por computador, la profesora de diferencial nos manda guías con mucho texto, tengo que leer, leer, leer y eso para mí es difícil, no me gusta. Por ejemplo, en matemática, el profesor hace clases en el computador y pone videos para explicar, eso es divertido y entiendo más. Por eso me gusta más esta asignatura. En Lenguaje es diferente, la profesora solo manda guías y no entiendo nada. Ahora Lenguaje es más difícil, antes era difícil, ahora es más difícil”*. (E.3).



CAPÍTULO V: INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Del proceso de codificación llevado a cabo en el capítulo anterior se desprendieron unidades de análisis y categorías particulares que permitieron dar cuenta de las percepciones y experiencias de los estudiantes sordos respecto de sus interacciones y procesos de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos. Así pues, manteniendo la organización original de la información, es que en este capítulo se llevará a cabo una interpretación en función de las categorías establecidas a través del análisis.

1. En primer lugar, en cuanto a las percepciones de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre sus interacciones en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos, se desprendieron las categorías “Motivaciones sobre sus interacciones” y “Expectativas sobre sus interacciones”.

Pero antes de cualquier interpretación de estas categorías, es importante destacar que el concepto de percepción utilizado en esta investigación es entendido como “el resultado del procesamiento de información que consta de estimulaciones a receptores en condiciones en que cada caso se debe principalmente a la propia actividad del sujeto”. (Arias, 2006, p.10). Así, se entiende este concepto como un proceso esencialmente interactivo en donde la relación entre el sujeto y el medio, es decir, entre el estudiante sordo y su contexto educativo, es determinante para la formación de impresiones.

Impresiones que, sin embargo, igualmente están permeadas por los estados afectivos que les producen las interacciones (Sabido, 2016) y por las motivaciones y expectativas que los mismos estudiantes tienen respecto de estas (Arias, 2006), lo que en el caso específico de los estudiantes sordos se traduce principalmente a la interacciones que se producen con las personas oyentes dentro de sus contextos educativos y dentro de la asignatura de Lengua y Literatura.

Así, en cuanto a las “Motivaciones sobre sus interacciones” los estudiantes señalaron ciertos aspectos que se dan en las interacciones con personas oyentes y que se destacan positivamente considerando la diferencia lingüística entre ambos. De esta manera, expresiones como “(...) *me rio de lo que veo y entiendo. Algunos son graciosos*” (E.2); “*Me gusta compartir*

con personas diferentes” (E.4) apuntan directamente a su interés personal o agrado por compartir con personas culturalmente diferentes dentro de su contexto educativo.

Esto llama la atención ya que, a pesar de que, en colegios con Proyecto de Integración Escolar, por ejemplo, se produce una barrera comunicacional importante debido a la diferencia lingüística, ellos igualmente manifiestan el agrado por compartir con el otro diferente y aprender de su lengua aun cuando esta es muy distinta a su lengua natural tanto desde el punto de vista del canal comunicativo como de la estructura lingüística: “(...) *sí me gusta compartir con ellos, aprendo palabras nuevas*”. (E.1).

Esto desde el punto de vista intercultural es altamente relevante, ya que, a pesar de que los estudiantes sordos se ven enfrentados a diferentes situaciones de discriminación dentro de los contextos educativos oyentes, ellos reconocen el valor de relacionarse con personas que, a pesar de no pertenecer a su misma cultura, significan una oportunidad de encuentro y aprendizaje.

De este modo, y como se verá más adelante, si bien no existe un ambiente intercultural en el contexto educativo de los estudiantes de colegios con Proyecto de Integración Escolar, sí existe una voluntad por parte de los estudiantes sordos que se asocia a la naturaleza de este concepto, es decir, a “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”. (Ministerio de Educación, 2011, p. 15).

En otras palabras, los estudiantes sordos reconocen el valor intercultural dentro del aula, ven el encuentro entre sordo y oyente como una oportunidad de aprendizaje tanto desde lo social como desde lo lingüístico siempre desde una actitud de respeto, lo que hace que este encuentro sea considerado por ellos precisamente como un aspecto motivante desde el punto de vista de las interacciones, ya que despierta en ellos estados afectivos (Sabido, 2016) o sentimientos positivos como el agrado, la admiración o el afecto, por lo que las percepciones sobre sus interacciones es positiva en este sentido.

Sin embargo, a pesar de esta valoración que tienen los estudiantes sordos sobre el encuentro con personas oyentes, la barrera comunicacional antes nombrada hizo que los estudiantes señalaran igualmente ciertos aspectos negativos que perjudican de cierta manera la

interacción con personas oyentes y que son interpretados más bien como factores desmotivantes que determinan negativamente sus percepciones en este sentido.

De esta manera, estos aspectos negativos apuntan sobre todo a la falta de comprensión por parte de las personas oyentes a la hora de entablar cualquier encuentro comunicativo: *“No me gusta que los oyentes no entiendan lo que yo digo, tengo que repetir la seña o escribir. Es más fácil escribir para comunicarse”* (E.1), *“No puedo conversar con las personas porque los oyentes no entienden la lengua de señas, la comunicación es difícil”*. (E.3). Por lo que frente a esta situación los alumnos recurren a la escritura del español como herramienta de comunicación, pero aun así la comunicación es difícil, ya que, según uno de los entrevistados, *“Los oyentes no me entienden y no hablan, a veces molestan y piensan que uno no se da cuenta”*. (E.2).

Esta situación es altamente relevante debido a que demuestra una de las más grandes complejidades que se dan al momento de las interacciones entre personas oyentes sobre todo dentro de los espacios educativos, ya que se interpreta a través de los testimonios que no solo existe una diferencia lingüística evidente que podría generar algún problema comunicativo, sino que además no existe un interés por parte de las personas oyentes por entablar interacciones comunicativas cuando el código y el canal lingüístico es diferente y requiere, por tanto, de más esfuerzo y voluntad para llevarlas a cabo.

A partir de esta relación con los oyentes, los estudiantes manifiestan ciertas emociones (Arias, 2006) o estados afectivos (Sabido, 2016) negativos como la frustración o decepción (relacionados con el sentimiento de la ira), por cuanto reconocen en las reacciones de las personas oyentes que *“(…) no entienden la lengua de señas (…)”* (E.3), *“No entienden y no hablan (… molestan (…)”* (E.2), lo cual finalmente influye de forma negativa en las percepciones que tienen respecto de sus interacciones con estas personas.

Sin embargo, el hecho de que esta falta de comunicación implique algún trato discriminatorio hacia los estudiantes sordos a través de burlas o menosprecios, permite observar que dentro de las aulas la inclusión se lleva a cabo solo desde un punto de vista multicultural, por lo que estaríamos, en estos casos, frente a experiencias solo de integración y no de inclusión. Es decir, que se reconoce *“a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana”*

(Ministerio de Educación, 2011, p.14) y, por tanto, se reconoce la diversidad dentro del aula integrando a los estudiantes sordos, pero no a partir de una interacción equitativa y respetuosa, ya que son los sordos, los que se tienen que adaptar por sus propios medios a la realidad escolar mayoritariamente oyente.

En este sentido, en cuanto a las “Expectativas sobre sus interacciones” los estudiantes señalan ciertos aspectos que les gustaría que ocurriesen para mejorar las interacciones con las personas oyentes dentro de su contexto educativo y, más particularmente, dentro de la asignatura de Lengua y Literatura. De este modo, señalan principalmente su deseo por vivir procesos reales de inclusión, cuando expresan: *“Que los oyentes se acuerden de que hay sordos en la sala, falta incluir a los sordos, pero de verdad, en serio, porque en diferentes situaciones a los sordos nos ignoran o discriminan”*. (E.2).

Sumando a esto, algunos de ellos señalan que tienen la intención de compartir y hablar con más personas oyentes, pero la comunicación se vuelve difícil ya que, a pesar de que ellos intentan comunicarse en español, no entienden el mensaje completo debido a la rapidez con la que las personas oyentes hablan y a la imposibilidad de leer los labios: *“Me gustaría compartir con más personas, tener más amigos, pero ellos no me entienden, así que solo puedo compartir con mis amigos sordos”* (E.3); *“Me gustaría hablar más con las personas, pero los oyentes no me entienden y yo trato de entender lo que dicen, pero a veces no puedo, hablan muy rápido”*(E.4). Por lo que la interacción finalmente no es consciente y, por tanto, tampoco solidaria hacia ellos.

Esta situación refleja la poca empatía de parte de los oyentes, ya que no consideran las características de los sordos para entablar la comunicación, por lo que, finalmente solo se les ignora dejándolos marginados de las interacciones que se dan dentro de un contexto educativo. En este sentido, y tal como dice una de las estudiantes, *“falta incluir a los sordos, pero de verdad, en serio”* (E.2), por lo que podemos comprender entonces que la inclusión “no es una estrategia para ayudar a las personas para que calcen dentro de sistema y estructuras existentes, es transformar esos sistemas y estructuras para que sea mejores para todos”. (Unicef, 2005, p.16).

A partir del discurso de los participantes, podemos decir que se trata no solo de integrarlos a una comunidad educativa haciéndolos calzar con la “normalidad”, sino que adaptar

la comunidad entera para que, en el caso de las interacciones, por ejemplo, estas se lleven a cabo de manera satisfactoria y respetuosa. Sin embargo, esta esperanza por un proceso real de inclusión queda dentro del campo de las expectativas, ya que ellos esperarían poder interactuar comunicativamente con personas oyentes, pero se ven imposibilitados de hacerlo producto de la ausencia de procesos inclusivos que den solución a la diferencia lingüística entre sordos y oyentes. De esta manera, al no cumplirse sus expectativas comunicativas, su percepción sobre las interacciones es negativa sobre todo considerando que además existen factores desmotivantes al respecto.

2. En segundo lugar, en cuanto a las percepciones de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre su proceso de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura, se desprendieron las categorías “Sentido que le asignan a su proceso de aprendizaje”, “Motivaciones sobre su aprendizaje” y “Expectativas sobre su proceso de aprendizaje”.

Considerando la definición que se dio anteriormente del concepto de percepción y a través de la comprensión del proceso de aprendizaje como un proceso que implica interacción, se observa que en este aspecto es igualmente importante reconocer las motivaciones y expectativas de los estudiantes sordos como factores relacionados con ellos mismos que influyen en la formación de sus impresiones. (Arias, 2006).

Sin embargo, dentro del proceso perceptivo es igualmente relevante conocer el “Sentido que le asignan a su proceso de aprendizaje”, es decir, cómo los estudiantes sordos “entienden, aprecian o juzgan” (RAE, 2020) a la asignatura de Lengua y Literatura, y, por tanto, al proceso de aprendizaje que se da en torno a ella. En este sentido, los estudiantes además de indicar, mayoritariamente, que la asignatura se les hace “(...) *difícil y aburrida*” (E.4), señalan que los procesos de lectura y escritura les resultan especialmente dificultosos.

Estas dificultades y la poca sintonía con la asignatura en general se dan producto de que, tal como se dijo en capítulos anteriores, la asignatura se desarrolla en español, la cual es una lengua absolutamente diferente a su lengua natural, la lengua de señas. Por lo que, las dificultades en cuanto a los procesos de lectura y escritura como ejes temáticos de la asignatura (Ministerio de Educación, 2015), se producen más específicamente debido, en primer lugar, a la utilización del español en tanto contenido y herramienta de transmisión de conocimientos y,

en segundo lugar, según lo observado en comunidades sordas, a la dificultad en el aprendizaje del español como segunda lengua por parte de los estudiantes sordos en su etapa escolar inicial.

Así lo confirma la Confederación Estatal de Personas Sordas al señalar que “al hablar de alumnado sordo y lengua oral hay que resaltar que se observa un retraso global en la adquisición/aprendizaje de esta lengua si lo comparamos con el nivel alcanzado en sus iguales oyentes”. (2010, p.18).

De este modo, los estudiantes se ven enfrentados a una asignatura en donde se les dificulta el entendimiento de los mensajes, y por ello también la adquisición de aprendizajes sobre todo en cuanto a los procesos de lectura y escritura, ya que estos involucran un conocimiento profundo de los aspectos relacionados con el manejo de la lengua, es decir, “de las propiedades estructurales o formales del lenguaje —gramática, ortografía, vocabulario”. (Ministerio de Educación, 2015, p.40).

Sin embargo, llama la atención que esto es señalado tanto desde los estudiantes sordos de colegios especiales como de colegios con Proyecto de Integración Escolar, ya que, no hay una diferencia significativa en sus percepciones respecto de esta temática, considerando que en colegios especiales para sordos, esta asignatura debiera desarrollarse con herramientas pedagógicas más especializadas y con un componente innovador importante en atención a las características y necesidades de los estudiantes sordos.

Esto lo podemos observar en las declaraciones que realiza una estudiante proveniente de un colegio especial para sordos cuando declara que: *“Mi asignatura se llama L2 y ahí me enseñan el español, pero para mí es difícil y por eso me gusta más o menos. Por ejemplo, leer y escribir es mucho esfuerzo para mí, tengo que practicar mucho (...).”* (E.1), ya que, a pesar de que su contexto es bilingüe, la asignatura sigue siendo difícil para ella, lo que implica que la modalidad educativa no basta, por lo que se apunta directamente a las herramientas y metodologías de enseñanza utilizadas por los profesores.

Esto porque si fueran implementadas en atención a las necesidades educativas de los estudiantes sordos de una manera innovadora, significarían un aporte importante para la superación del problema motivacional de la asignatura (enfocada en el español, lengua ajena a

los estudiantes sordos) y para las dificultades en la lectura y escritura. Lo que también ayudaría a cambiar las percepciones de los estudiantes sobre la asignatura.

Sin embargo, como las percepciones de los estudiantes desde el punto de vista de su proceso de aprendizaje están igualmente influidas por sus motivaciones, es que respecto de la categoría “Motivaciones sobre su proceso de aprendizaje” resulta sumamente interesante haber conocido aquellos elementos que consideraban motivantes o que se les hacían atractivos de la asignatura, ya que todos los participantes apuntaron directamente a aquellos aspectos que tienen que ver con su condición visual. Es decir, hacia los libros con dibujos y colores, los videos y los dibujos en general que les producen agrado y que facilitan de cierta manera la comprensión de las temáticas trabajadas o de las obras literarias que se están leyendo en el curso, tal como lo manifiesta los estudiantes cuando señalan que, *“Me gustan los libros, ver los dibujos, los colores, pero leer y escribir es difícil”*. (E.1); *“Me gusta cuando vemos videos, mirar los libros porque cuando tienen dibujos yo puedo entender mejor, pero cuando es solo leer, leer y leer, para mí es difícil entender”*. (E.3).

De este modo, en este punto es importante destacar que, el agrado en la utilización estos elementos visuales no se producen desde la perspectiva de la visualidad como algo externo meramente instrumental, sino que a través de la comprensión de esta como “constitutiva de su subjetividad y de la forma en que organizan la realidad”. (Peluso y Lodi, 2015, p.66).

Así pues, la relación de los estudiantes sordos con lo visual implica un carácter cultural, por lo que la utilización de este tipo de recursos en su proceso de aprendizaje es valorada no solo porque son recibidos por el canal visual, sino porque representan una oportunidad para aprender desde su identidad cultural, desde cómo ellos entienden y actúan en el mundo, lo cual genera estados afectivos (Sabido, 2016) positivos en los estudiantes (como, por ejemplo, el de simpatía por los contenidos presentados) y, por tanto, motivación hacia su proceso de aprendizaje.

En este sentido, a partir de la consideración de la visualidad de los estudiantes sordos como algo cultural, la información que ellos entregan es igualmente relevante desde el punto de vista pedagógico y desde la asignatura de Lengua y Literatura, ya que permite reflexionar acerca

de cuáles herramientas utilizar o cómo trabajar ciertos contenidos específicos de la asignatura teniendo en consideración las características particulares de los estudiantes sordos.

Sin embargo, a pesar de que parece un dato obvio entregar información o contenido disciplinar de manera visual a los estudiantes sordos, este hecho no es una realidad para ellos, ya que, si bien expresan motivación frente a este tipo de estrategias en la asignatura, más adelante explican que no es lo que sucede cotidianamente en sus aulas de aprendizaje y menos en el contexto virtual de enseñanza, como se advierte cuando expresan que *“ahora las clases son por computador, la profesora de diferencial nos manda guías con mucho texto, tengo que leer, leer, leer y eso para mí es difícil, no me gusta. Por ejemplo, en matemática, el profesor hace clases en el computador y pone videos para explicar, eso es divertido y entiendo más (...). En Lenguaje es diferente, la profesora solo manda guías y no entiendo nada. Ahora Lenguaje es más difícil, antes era difícil, ahora es más difícil”*. (E.3).

Así pues, es primordial la consideración de la condición visual de los estudiantes sordos en su proceso de aprendizaje, ya que, de lo contrario, y según los mismos participantes, *“(…) cuando es solo leer, leer y leer, para mí es difícil entender”* (E.3), lo que hace que la asignatura no solo se vuelva compleja, sino que también aburrida como lo señalaban los estudiantes en un comienzo. En este sentido, la utilización de estrategias visuales es una necesidad urgente para este tipo de alumnos y debiera constituirse como una obligación metodológica y didáctica sobre todo en la asignatura de Lengua y Literatura en donde el problema comunicacional es importante y la adquisición de aprendizajes es dificultosa.

De este modo, en relación a esta misma condición visual y a las características lingüísticas de los estudiantes sordos, ellos indican ciertos aspectos que no les agradan y que dificultan de cierta forma la adquisición de aprendizajes en la asignatura de Lengua y Literatura, por lo que al igual que en el apartado de “motivaciones sobre sus interacciones”, estos aspectos se interpretan más bien como factores desmotivantes en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, uno de los principales aspectos que los estudiantes señalan tienen que ver con la imposibilidad de ver y comprender la información que trasmite el profesor debido, por un lado, a la poca modulación y a la poca visibilidad del pizarrón, *“(…) las personas sordas no vemos cuando los profesores modulan, no vemos nada y quedamos como perdidos, nos*

miramos y no entendemos nada. Las personas oyentes, por ejemplo, cuando el profesor escribe en la pizarra, los oyentes escuchan y escriben en sus cuadernos, pero los sordos ¿cómo? La comunicación se frena y tengo que pedir un favor para que me ayuden y ahí anoto en mi cuaderno. Es difícil para los sordos”. (E.1). Así como también debido a la poca explicación y a la rapidez al hablar: *“A veces el profesor no explica bien, no entiendo lo que dice porque habla muy rápido”*. (E.4)

De esta manera, estos aspectos mencionados apuntan directamente hacia las prácticas de los profesores que, al ser oyentes, caen en este tipo de omisiones que se producen, fundamentalmente, por no tener formación para trabajar la diversidad, lo que les permitiría considerar las características y necesidades educativas de los estudiantes sordos que, tal como se dijo anteriormente, se relacionan con su visualidad, esto es con el acceso “a la información mediante el uso de canales visuales (...). Es decir, utilizando la vía visual como la principal vía de entrada de información”. (Confederación Estatal de Personas Sordas, 2010, p.44).

En relación a esto y según las adaptaciones que sugiere la Confederación Estatal de Personas Sordas (2010, p.44), en el sentido de la comunicación con los alumnos sordos, y como se observó en las expresiones de los estudiantes anteriormente señaladas, los profesores no establecen contacto visual con los alumnos; no comunican de una forma más expresiva; no articulan con corrección, sin exageraciones y a un ritmo moderado; no facilitan el acceso visual de su boca; no confirman que han comprendido sus mensajes y, por tanto, tampoco repiten la información, por lo que, finalmente, generan barreras y obstáculos que desmotivan a los estudiantes sordos, perjudicando su proceso de aprendizaje.

A pesar de esto, considerando que en los colegios con PIE existe el acompañamiento de una intérprete, se podría pensar que su rol en el aula podría ayudar a superar estas omisiones cometidas por parte de los profesores de la asignatura, ya que es quien se encarga de hacer el traspaso lingüístico a la lengua de señas y, por tanto, de llevar a cabo la comunicación con los estudiantes sordos, sin embargo, se deduce de los testimonios de los estudiantes que incluso con la presencia del intérprete, la asignatura se vuelve tediosa, ya que tal como señalan, la asignatura *“(…) es aburrida porque la profesora solo habla y no le entiendo nada”*. (E.2).

Esta situación se da porque si bien hay una interpretación a la lengua de señas, esta se hace solo en base a lo que dice y hace el profesor de asignatura, por lo que, si solo se habla durante todo el tiempo de la clase, el o la estudiante solo recibe información expositiva oral o en lengua de señas, lo que finalmente agota al estudiante que además de estar tratando de prestar atención a lo que hace la profesora en la pizarra, al mismo tiempo debe prestar atención a lo que traduce el o la intérprete.

Las alumnas y alumnos sordos no pueden ‘mirar’ o ‘atender’ a dos cosas al mismo tiempo, ya que la visión es unidireccional. Esto que puede parecer algo trivial es de vital importancia en la educación y la comunicación con personas sordas. Es decir, cuando le estás explicando algo sobre un objeto o una imagen a la que hace referencia no puede mirar el objeto y al mismo tiempo realizar la lectura labio-facial, o mirar al intérprete de lengua de signos. (Confederación Estatal de Personas Sordas, 2010, p.52).

Por esta razón, si el profesor modula mal, no deja ver la pizarra, no repite la explicación y habla rápido, el estudiante no alcanza a comprender la información completa por más esfuerzos que haga y la ayuda que reciba del intérprete que, finalmente, también se ve afectado por la rapidez con la que se desenvuelve el profesor de asignatura.

De ahí la importancia de considerar la condición visual de los estudiantes sordos, ya que, y tal como se observó anteriormente, otro de los factores desmotivantes señalado por los estudiantes tiene que ver con la utilización del español en todo momento de la clase en tanto contenido y herramienta de transmisión de conocimientos: *“Las clases son solo en español, se escribe en español, se lee en español, el profesor habla español (...). El intérprete me ayuda a comprender, pero yo me siento solo”*. (E.5).

Esto es altamente relevante, ya que representa una de las grandes razones por la que los estudiantes no simpatizan tanto con la asignatura y con los contenidos que se llevan a cabo en ella, ya que quedan sujetos al estudio de una lengua con la cual no se identifican y que, tal como se señaló anteriormente, muy pocos dominan. Por lo que esto se constituye como un factor

altamente desmotivante que señala la necesidad de incorporar otros medios de enseñanza en esta asignatura.

En este sentido, y en relación a la categoría “Expectativas sobre su proceso de aprendizaje” en la asignatura de Lengua y Literatura, los estudiantes señalan algunos aspectos que les gustaría que se implementaran durante las clases con el fin de poder comprender mejor los contenidos propuestos, por lo que sus testimonios son claros en señalar, por un lado, la incorporación de elementos visuales a su enseñanza y, por otro, la necesidad de ralentizar la exposición y explicación de contenidos.

De este modo, respecto de los elementos visuales, los estudiantes señalan que les gustaría las clases *“Con más trabajo visual, (...), que pongan videos para que los sordos entiendan”*. (E.2); *“Que los profesores modularan mejor para poder entender. También me gustaría más cosas visuales y divertidas para aprender (...)”*. (E.1); *“(…) más visualidad, fotos, videos, etc. Así los sordos entendemos mejor lo que se quiere decir en las guías”*. (E.4).

Asimismo, respecto de la ralentización de la exposición y explicación de contenidos los estudiantes señalan que les gustaría que las clases fueran *“Más lentas (...) y divertidas. A veces todo es muy rápido y yo no alcanzo a comprender”*. (E.3) y *“Que los profesores hablaran más lento, explicaran más lento. Antes tenía una profesora que me gustaba porque explica muy lento y la intérprete podía decirme lo que decía, pero ahora es muy rápido y no alcanzo a entender”*. (E.2).

Así pues, estos testimonios se vuelven absolutamente valiosos debido a que son los mismos estudiantes los que proponen mejoras para la asignatura de Lengua y Literatura desde sus propias necesidades y características particulares.

3. En tercer lugar, en relación a las Experiencias de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre sus interacciones en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos, se desprendieron las categorías “Comunicación entre estudiantes sordos y profesores oyentes”, “Tipo de interacción entre estudiantes sordos y profesores oyentes”, “Relación entre estudiantes sordos y compañeros oyentes” y “Trabajo en grupo en la asignatura”.

Sin embargo, antes de cualquier interpretación de estas categorías es necesario destacar que, al igual las percepciones, las experiencias implican una relación entre el sujeto y el medio físico y social, por lo que a partir de esta interacción se comprende el concepto de experiencia como “las vivencias y los sentidos y que reconocen la capacidad de los sujetos de re-construir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia” (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1023).

En este sentido, las interacciones dentro del contexto de la asignatura derivan en determinadas vivencias a las que los estudiantes sordos le otorgan significado, por lo que en relación a esto y, más precisamente, en cuanto a la “Comunicación entre estudiantes sordos y profesores oyentes”, los estudiantes señalan que es precisamente el intérprete quien permite la comunicación entre ellos y el profesor oyente, ya que producto de la diferencia lingüística entre ambos no pueden llevar a cabo un diálogo fluido en una de las dos lenguas ya sea lengua de señas o español.

En este sentido, todos los estudiantes sordos recalcan que es el intérprete quien asume no solo la labor de traducción entre sordos y oyentes, sino que también la de explicación de los contenidos que se presentan durante la clase. Sin embargo, es importante señalar que, en el caso de los colegios especiales para sordos, la alumna participante indica que “*El profesor igual sabe de lengua de señas (...)*. (E.1), por lo que la comunicación se puede llevar a cabo sin ningún problema.

Sin embargo, los alumnos de colegios con Proyecto de Integración Escolar señalaron totalmente lo contrario, ya que, en su caso, los profesores de la asignatura no manejaban lengua de señas, por lo que, en palabras de una de los estudiantes, el profesor “*(...) no se comunica, no habla conmigo y le dice a otra persona que sepa señas que me diga o después le dice a la intérprete*” (E.2).

De este modo, dentro en las experiencias de los estudiantes existe una diferencia importante en cuanto al proceso comunicativo que tienen que ver principalmente con los contextos educativos y la modalidad educativa de los colegios en los que estudian estos alumnos, que son, las dos modalidades posibles para los estudiantes sordos dentro de nuestro país: colegios especiales y con colegios con Proyecto de Integración Escolar. (Ley 20.422, 2010).

En este sentido, como en los colegios especiales para sordos se lleva a cabo un Modelo Educativo Intercultural Bilingüe (Instituto de la Sordera, 2014), los alumnos reciben una enseñanza en su lengua materna, por lo que toda la comunidad educativa y, por supuesto, los profesores dominan la lengua de señas, lo que hace que la comunicación entre los profesores de la asignatura de Lengua y Literatura y estudiantes sordos, no sea un problema, ya que el diálogo y la conversación fluyen en forma natural.

En cambio en colegios con Proyecto de Integración Escolar y, tal como señalan los estudiantes, la comunicación y la transmisión de conocimientos ocurre solo a través del intérprete, ya que muy pocas veces los profesores de este tipo de colegios conocen la lengua de señas, lo que hace que la comunicación sea más lenta y, en algunos casos, nula. En este sentido,

Algo muy importante cuando hablamos de relaciones personales es la comunicación. En este caso, todo el alumnado y el personal del centro debería conocer y asimilar una serie de pautas u orientaciones a la hora de comunicarse con el alumnado sordo: no gritar, mirar de frente, hablar con claridad, etc. (Confederación Estatal de Personas Sordas, 2010, p.68).

Sin embargo, estas consideraciones respecto de la comunicación con estudiantes sordos son difíciles de llevar a cabo teniendo en consideración que cuando se trata del “Tipo de interacción entre estudiantes sordos y profesores oyentes”, los jóvenes participantes señalan que la interacción es poca o, en algunos casos, inexistente, lo cual vuelve aún más negativa las experiencias de los estudiantes respecto de sus interacciones.

De este modo, si bien la estudiante del colegio especial señala que la interacción con su profesor es buena, esto se debe a que ambos están insertos en una modalidad intercultural y bilingüe de enseñanza, sin embargo, en el caso de estudiantes sordos de colegios regulares, esta situación es totalmente diferente. Así lo señalan cuando se les pregunta sobre si el profesor de Lengua y Literatura interactúa con ellos: “Sí, pero poco” (E.3); “Sí, pero solo me dice, ‘Hola’, ‘¿Cómo estás?’ cuando llega a la sala. A veces me pregunta si entiendo, pero depende del contexto, algunas clases son muy rápidas” (E.4); “Más o menos”. (E.5). De esta manera es

sorprendente que, producto de que los colegios no están preparados para satisfacer las necesidades comunicativas de los estudiantes sordos, cosas tan básicas como la relación afectuosa se vea perjudicada, llegando al punto de que el único encuentro interactivo entre profesor y estudiante sea el saludo inicial.

En este sentido, el proceso de inclusión de los estudiantes sordos a escuela regulares de enseñanza claramente está fallando, ya que tal como señala el Instituto de la Sordera, “La inclusión de niños, niñas y jóvenes sordos al sistema de educación regular, sin considerar las características propias de su cultura y su lengua, es una falencia que vemos comúnmente en las escuelas de nuestro país”. (Instituto de la Sordera, 2014, p.53).

En otras palabras, si bien hay intérprete acompañando a los estudiantes sordos durante su proceso de aprendizaje dentro del aula, se dan otros momentos y situaciones en que los alumnos se sienten solos e incluso ignorados producto de que no son comprendidos cuando ellos se expresan en su lengua natural o cuando, al estar insertos en una mayoría oyente, intentan comunicarse en español a sabiendas que su competencia lingüística en esta lengua no es suficiente para llevar a cabo interacciones profundas: “*Intento conversar con señas fáciles o escribir en un cuaderno*”. (E. 5).

De este modo, considerando los testimonios de los estudiantes, se aprecia que, en los colegios regulares solo se ve la existencia de un proceso de integración, es decir, de aceptación del ingreso de los estudiantes sordos a los planteles educacionales (Ministerio de Educación, 2016), pero en lo cotidiano, de acuerdo a sus percepciones, se observa la ausencia de procesos inclusivos reales que se materializan, en este caso, a través del hecho de que los profesores no saben lengua de señas y, por tanto, no se comunican y no interactúan con el alumnado sordo. Así, los estudiantes quedan marginados de las relaciones sociales con sus profesores, con los que solo pueden interactuar y comunicarse a través del intérprete o en español, considerando lo poco que manejan esta lengua.

De la mano de esta situación, es necesario destacar que la “Relación entre estudiantes sordos y compañeros oyentes” también se ve afectada por lo anteriormente señalado, ya que la mayoría de los estudiantes sordos entrevistados de colegios con PIE, señalan que dada la diferencia lingüística y cultural entre sordos y oyentes solo se pueden relacionar con sus

compañeros a través de tres medios básicos: alfabeto dactilológico, lengua de señas básica o español escrito, lo que provoca la siguiente situación señalada por uno de los estudiantes:

Estos modos de comunicación si bien permiten comunicarse en forma muy básica, no son suficientes para entablar una relación de confianza y amistad entre compañeros de curso, ya que son modos lentos y poco fluidos que dificultan el diálogo con el otro. En este sentido, los mismos estudiantes señalan que deben repetir letra por letra el alfabeto dactilológico: “(...) *Vamos letra por letra: a, b, c, d (...)*” (E.4) y, como medida más rápida, eligen anotar en un cuaderno el mensaje en español: “*Intento (...) escribir en un cuaderno*”. (E.5).

Sin embargo, en el caso de dos de los estudiantes entrevistados de colegios regulares, señalan que no se relacionan para nada con sus compañeros oyentes y que solo hacen amistad con otros estudiantes sordos de otros cursos: “(...) *nos juntábamos todos los sordos de diferentes cursos. Como los oyentes no saben lengua de señas, nosotros nos apartábamos*”. (E.3); “*En clases no me relaciono con nadie, en los recreos me comunico con uno o dos sordos de otro curso*”. (E.2).

Esta situación es altamente relevante, ya que complementa lo dicho anteriormente, es decir, que los procesos de inclusión no son una realidad para los estudiantes sordos, lo que trasciende la relación con los profesores oyentes, llegando incluso a afectar las relaciones amistosas entre compañeros. En este sentido, son los mismos estudiantes sordos los que señalan que deciden apartarse de sus compañeros oyentes, ya que como estos no entienden su lengua, no se sienten integrados y, por tanto, buscan refugio en personas con las cuales comparten afinidades culturales y lingüísticas.

En cambio, en colegios especiales la situación es totalmente diferente, ya que como todos los estudiantes son sordos y la comunidad entera domina la lengua de señas, la interacción entre compañeros es totalmente satisfactoria tanto desde el punto de vista lingüístico como afectivo.

Sin embargo, el problema de la incomunicación que afecta la interacción entre compañeros oyentes y sordos en colegios regulares también afecta, consecuentemente, el “Trabajo en grupo en la asignatura de Lengua y Literatura” tales como guías, trabajos, pruebas,

etc., que requieren de un diálogo constante y de una buena relación escolar. En este sentido, los estudiantes de ambas modalidades educativas señalan que el trabajo en grupo en la asignatura es poco, pero lo más interesante es que uno de los alumnos de colegios regulares señala que en las pocas oportunidades en que se da la posibilidad de trabajar con más personas solo lo hace con estudiantes sordos, e indica textualmente lo siguiente: “(...) *En el curso siempre hay dos grupos aparte, los sordos y los oyentes*”. (E.3).

Esta experiencia refleja el planteamiento anteriormente realizado y la problemática con la que los estudiantes sordos se enfrentan a diario en contextos mayoritariamente oyentes; por un lado, existe una diferencia lingüística evidente entre la comunidad sorda y oyente que afecta la comunicación y las interacción entre ambos y, por otro lado, existe una falta de situaciones inclusivas que aseguren las necesidades comunicativas de estos estudiantes sordos y que motiven, por tanto, la relación entre compañeros que, a pesar de ser diferentes desde una perspectiva cultural, necesitan interactuar y entablar relaciones mutuas de aprendizaje.

4. En cuarto lugar, en cuanto a las Experiencias de los estudiantes sordos de enseñanza media sobre su proceso de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos, se desprendieron las categorías “Adecuaciones curriculares en la asignatura”, “Dificultades en la lectura”, “Dificultades en la escritura”, “Dificultades con contenidos disciplinares específicos”, “Valoración positiva de contenidos disciplinares específicos”, “Metodología de enseñanza utilizada por el profesor/a”, “Participación del intérprete en las posibilidades de aprendizaje” y “Clases en contexto virtual de enseñanza”.

Sin embargo, desde el punto de vista de la definición del concepto de experiencia señalado anteriormente es importante destacar que como el proceso de aprendizaje es esencialmente interactivo, las vivencias respecto de esto igualmente implican que los estudiantes le otorguen determinado significado.

En este sentido, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes sordos y más precisamente respecto de las “Adecuaciones curriculares en la asignatura” es llamativo que los estudiantes hayan señalado que no existen mayores cambios en cuanto al contenido curricular de la asignatura, ya que “(...) *A veces cambian algunas cosas, pero cambia poco*” (E.4), o que

bien no saben si los hay: *“No lo sé, mis pruebas y trabajos son iguales a los otros, pero la intérprete me explica algunas cosas o las tareas”*. (E.5).

Sin embargo, una de las estudiantes entrevistadas señala que la adecuación de contenidos se da precisamente a través de esta figura del intérprete con la modificación especial de pruebas o trabajos: *“Mis pruebas y trabajos los prepara la intérprete”*. (E.2). En este sentido, y considerando toda la información anterior, se observa que los alumnos no identifican otro tipo de adecuaciones en su proceso de aprendizaje, lo que podría interpretarse como una falta de adecuaciones curriculares implementadas por los establecimientos educacionales, a pesar de que el Ministerio de Educación, desde el punto de vista de las políticas educativas, propone a los colegios regulares de enseñanza, ciertos criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales. (Decreto 83, 2015).

Respecto de las “Dificultades en la lectura”, los estudiantes señalan ciertos aspectos particulares tanto internos como externos que exponen las principales problemáticas que tienen en cuanto a este proceso y que responden al hecho de que los estudiantes sordos se sometan al estudio del español que es una lengua distinta a su lengua natural la lengua de señas.

Cuando hablamos de leer y escribir estamos inevitablemente hablando de lengua oral (...). En la lectura y la escritura entran en juego muchos aspectos y variables; algunas relacionadas directamente con las habilidades de lectura y escritura, como la conciencia fonológica, los procesos de decodificación, de acceso al léxico, morfo-sintácticos, etc. (Confederación Estatal de Personas Sordas, 2010, p.22).

En este sentido, como aspectos internos, los estudiantes señalan que se les hace difícil, *“(...) comprender algunas palabras, algunos verbos que en lengua de señas no existen”* (E.1), así como también comprender lo que se lee producto de que *“(...) el orden de las palabras es diferente (...)”* (E.4), por lo que se debe *“(...) leer varias veces para entender”* (E.4) el significado completo del texto. En cuanto a los aspectos externos, una de las estudiantes señala que la complejidad del proceso de lectura depende de la extensión de los libros o textos, ya que cuando estos son *“(...) muy grandes es difícil (...) porque no entiendo (...)”*, por lo que tiene que solicitar ayuda de terceros para llevar a cabo estos procesos.

Además de esta información otorgada por la mayoría de los estudiantes entrevistados es importante precisar la experiencia de un joven que permite relacionar esta información con la problemática central sobre este aspecto, ya que este señala que la dificultad que él encuentra en el proceso de lectura se da porque, a pesar de estar en 3° medio, no puede llevar a cabo satisfactoriamente el proceso de lectura, por lo que los profesores deben ayudarlo a entender a través de resúmenes. Así lo indica textualmente el estudiante: *“Yo no puedo leer muy bien, los profesores tienen que ayudarme para entender y me hacen resúmenes”* (E.3)

Esto es sumamente relevante, ya que como se había mencionado anteriormente y según mi experiencia con personas sordas, a este tipo de estudiantes se les complejiza el aprendizaje del español desde la etapa escolar inicial, ya que para aprender una segunda lengua necesitan tener una base lingüística sólida en su lengua natural, es decir, la lengua de señas, lo que a veces no ocurre debido al contexto familiar oyente o al contexto escolar.

Por esta razón, si los estudiantes no adquirieron competencias lingüísticas en su lengua materna, el aprendizaje del español se hace difícil y en muchos casos al llegar a la enseñanza media no saben leer y escribir competentemente, lo que hace que la complejidad de la asignatura y de los contenidos que se revisan sea aún mayor, sobre todo cuando se habla del mismo proceso de lectura y escritura.

De esta manera, a pesar de que la mayoría de los estudiantes tenían cierto dominio del español, las dificultades que señalan tienen que ver igualmente con aspectos relacionados con el manejo de esta lengua, es decir, con el manejo de “las propiedades estructurales o formales del lenguaje —gramática, ortografía, vocabulario” (Ministerio de Educación, 2015, p.40).

En este sentido, a los estudiantes se les hace difícil llevar cabo el proceso de lectura, ya que desde el punto de vista sintáctico, por ejemplo, les cuesta comprender “la forma en que se combinan las palabras y los grupos de palabras, así como las oraciones que estas unidades crean”, (RAE, 2011, p.6), por lo que tal como dice un estudiante, debe *“(…) leer varias veces para entender”* (E.4) el sentido completo del texto. Pero si ellos no conocen el significado de determinadas palabras o verbos, la comprensión de oraciones y estructuras textuales más complejas se ve mucho más afectada, ya que, desde el punto de vista sintáctico, la palabra es “la unidad significativa básica” (RAE, 2011, p.6), por lo el desconocimiento de algunas de ellas es determinante para el proceso de lectura.

Así pues, a los estudiantes sordos se les dificulta el proceso de la lectura por la complejidad que implica para ellos reconocer las características gramaticales del español y aplicarlas en lo que leen. Sin embargo, es importante destacar que la dificultad también se da producto de la extensión y complejidad de los textos y libros que son vistos en enseñanza media, ya que el trabajo involucrado en el proceso de lectura es gigantesco para alguien que no maneja la misma lengua y, consecuentemente, el mismo ritmo de lectura.

Sin embargo, los aspectos lingüísticos del español vistos anteriormente no solo implican dificultades en el proceso de lectura de los estudiantes sordos, sino que también generan “Dificultades en la escritura”, ya que tal como se había señalado anteriormente “Cuando hablamos de leer y escribir estamos inevitablemente hablando de lengua oral”. (Confederación Estatal de Personas Sordas, 2010, p.22).

Consecuentemente, los estudiantes destacan igualmente a la sintaxis del español como una de las principales complejidades a la hora de escribir. Así, expresan que les cuesta “(...) *escribir con el orden del español (...)*” (E.1), ya que la estructura es distinta a la lengua de señas y, por tanto, deben tomarse el tiempo para “(...) *escribir ordenado, por ejemplo, una palabra, después otra palabra, después otra palabra (...)*”. (E.1). Asimismo, destacan que se les dificulta la comprensión palabras: “(...) *no entiendo todas las palabras (...)*” (E.3); así como también la utilización de artículos: “(...) *por ejemplo, en español se escribe ‘la casa’ y en lengua de señas yo solo digo ‘casa’*”. (E.4).

De este modo, el proceso de escritura se vuelve lento debido al esfuerzo que hacen los estudiantes por respetar la estructura sintáctica del español que no coincide con la estructura de su lengua natural, por lo que, finalmente, el traspaso lingüístico al plano escrito se lleva a cabo satisfactoriamente luego de mucha práctica. Esto considerando además la problemática del aprendizaje inicial del español por parte de los estudiantes sordos señalada anteriormente, ya que, como se dijo, no todos tienen un buen manejo del español al llegar a enseñanza media, por lo que el proceso de escritura requeriría mucho más esfuerzo debido a la incapacidad de realizar un traspaso lingüístico completo.

Por esta razón, los aspectos mencionados por los estudiantes se constituyen como verdaderos obstáculos, ya que el eje escrito implica de por sí “un estudio de las propiedades estructurales o formales del lenguaje —gramática, ortografía, vocabulario” ” (Ministerio de

Educación, 2015, p.40), por lo que la realización de actividades como “trabajar géneros como el informe, la crítica literaria, el ensayo, la respuesta de prueba, la columna de opinión o la carta al director” (Ministerio de Educación, 2015, p.40), sería sumamente compleja debido a que implican y exigen el uso adecuado de recursos lingüísticos morfosintácticos que luego son evaluados con precisión.

Sin embargo, además de estas dificultades tanto en el proceso de lectura como el de escritura, los estudiantes señalan también algunas “Dificultades con contenidos disciplinares específicos” de la asignatura de Lengua y Literatura que igualmente tienen que ver con lo que implica someterse al estudio del español como una lengua con características lingüísticas propias que son, en definitiva, las que provocan esas dificultades en contenidos de la asignatura. De esta manera, los estudiantes señalan ciertas dificultades disciplinares ligadas directamente a aspectos gramaticales y, también, algunas relacionadas con contenidos más concretos, pero que de igual forma se relacionan con las características lingüísticas de la lengua española.

En cuanto a aspectos lingüísticos gramaticales, en primer lugar, una estudiante señala, que tiene dificultades con la conjugación verbal, ya que de un solo verbo debe “(...) *aprender la secuencia completa, los cambios en el futuro, en el pasado (...)* (E.1), lo que para ellos es una diferencia drástica respecto de su lengua natural, ya que aquí se ocupa una misma seña para indicar un verbo ya sea en cualquiera de los tiempos antes nombrados. En segundo lugar, y en relación este mismo carácter sintético de la lengua de señas, la estudiante señala la complejidad que implica para ella la comprensión de “(...) *las palabras dentro de las oraciones, aprender palabra por palabra, los sinónimos (...)*” (E.1), ya que en lengua de señas los sinónimos y las señas mismas son reducidas, por lo que obviamente la cantidad de palabras en español es una dificultad para ella.

Asimismo, la estudiante señala que tiene dificultades con “(...) *saber cómo se dicen las palabras (...)* (E.1), es decir, con la pronunciación de las palabras, ya que el proceso de decodificación se les hace tedioso considerando la cantidad de palabras que tienen que memorizar junto con su pronunciación correcta, lo que desde todo punto de vista, es difícil de lograr considerando su condición de sordera y, por tanto, la imposibilidad de recibir sonidos acústicos. Así lo expresa textualmente la estudiante: “(...) *tengo que leer la palabra, pasarla a*

mi mente y después decirla. Son muchas palabras, es aburrido aprender palabra por palabra, repetir y repetir y después se olvidan”. (E.1).

De este modo, estas dificultades tienen que ver directamente con aspectos relacionados el manejo de la lengua española, es decir, tal como se había dicho anteriormente, con “el estudio de las propiedades estructurales o formales del lenguaje —gramática, ortografía, vocabulario” (Ministerio de Educación, 2015, p.40) que, a pesar de no ser un contenido en sí mismo, son aspectos importantes tanto para la comprensión del español como herramienta de transmisión de conocimientos, como para la adquisición de aprendizajes.

En cuanto a contenidos más concretos los estudiantes señalan que tienen dificultades principalmente con la poesía y con las exposiciones o disertaciones orales. Respecto de la poesía, una estudiante señala que se les hace difícil debido a que “(...) *no es igual al lenguaje normal, es diferente (...) una oración significa algo distinto de lo que está ahí escrito (...)*” (E.3), por lo que les presenta como un lenguaje diferente al lenguaje literal que les es difícil de comprender, por lo que deben leer varias veces o pedir ayudar para dar con el significado real del texto.

De esta manera, en unidades en donde se aborde la lírica a través de la lectura de poemas o análisis de figuras literarias, por ejemplo, los estudiantes tendrían inconvenientes para cumplir con los objetivos de aprendizaje. Así, en la caso de la unidad 2 de 8° llamada “Experiencias del amor” (Ministerio de Educación, 2016, p.105) tendrían dificultades con los objetivos específicos de analizar “cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes; el significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema; el efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema”. (Ministerio de Educación, 2016, p.108).

Respecto de las exposiciones orales dadas dentro de un contexto presencial de enseñanza antes de la pandemia, un estudiante señala que estas se constituían como situaciones difíciles de la asignatura debido principalmente a que los compañeros de curso no entendían la lengua de señas, por lo que, a pesar de que la intérprete traducía la información completa, ellos tenían una sensación de nerviosismo y vergüenza. Así se observa en el testimonio directo del estudiante: “(...) *Me ponía nervioso porque los oyentes no entendían lo que yo decía (...). Me daba mucha vergüenza*”. (E.5).

Esta situación es sumamente importante de analizar tanto desde el punto de vista social como desde el punto de vista del marco curricular de la asignatura de Lengua y Literatura, ya que, por un lado, los estudiantes viven un proceso de tensión provocado precisamente por el entorno mayoritariamente oyente que no entiende lo que quiere decir el estudiante sordo, y, por otro lado, no se ven adecuaciones curriculares frente a esta actividad evaluativa que gira en torno al eje de la oralidad.

En cuanto a lo primero, esta situación hace sentir frustrado y avergonzado al estudiante sordo: “(...). *Me daba mucha vergüenza*” (E.5); ya que se le inserta en un contexto evaluativo en donde solo él expone de una manera diferente frente a sus compañeros oyentes que, a pesar de que reciben la información a través del intérprete, se muestran ajenos a la lengua de señas y la forma natural de comunicarse que tienen las personas sordas, por lo que el estudiante se siente ignorado y es la intérprete quien termina desarrollando las competencias orales de la actividad

En cuanto a lo segundo y en relación al eje oral de la asignatura, el marco curricular vigente de 8° a 2° medio, por ejemplo, señala que como aprendizaje se espera que los estudiantes:

Dominen la lengua oral en diversas situaciones, tengan conciencia de los recursos que generalmente se emplean para convencer o persuadir a quien escucha y posean un repertorio amplio que puedan utilizar flexiblemente para llevar a cabo diversos propósitos a través de la interacción. (Ministerio de Educación, 2015, p.41).

Sin embargo, frente a estudiantes sordos cabe preguntarse cómo se podrían desarrollar estos aprendizajes cuando el alumno sordo no maneja completamente el lenguaje oral y, por tanto, en el caso de las exposiciones orales, no puede comunicar bien sus ideas ni menos ir las adecuando en el discurso a través de ciertos recursos de acuerdo a la situación y al receptor.

Sumado a ello, es importante destacar que si bien se pueden desarrollar estos aprendizajes en el sentido comunicacional a través de su propia lengua, estos no podrían ser evaluados si el profesor tampoco maneja esta lengua y, por tanto, se ve incapacitado para identificar los recursos que utilizó el alumno más allá de la mera información recibida a través de la intérprete.

No obstante, a pesar de las dificultades con contenidos disciplinares específicos de la asignatura de Lengua y Literatura, los estudiantes igualmente tienen una “Valoración positiva de contenidos disciplinares específicos” que, por involucrar trabajo visual, facilitan el aprendizaje. De este modo, los estudiantes señalan que les gusta el uso de cómic, los cuentos, libros cortos con dibujos y colores, y los videos sobre todo cuando provienen de alguna plataforma digital.

En cuanto al uso del cómic, una estudiante señala que le gusta debido a la utilización de imágenes: “(...) Yo comprendo lo que dice el libro a través de los cuadros con imágenes, como en el teatro. Uno comprende lo que dicen porque lo ve. Con las fotos de cómic yo puedo ver las expresiones, el enojo, la alegría, etc.”. (E.1). En este sentido, el testimonio es sumamente esclarecedor en cuanto a la valoración de aspectos visuales y, por tanto, también del teatro, lo que resulta interesante considerando que en la asignatura de Lengua y Literatura el género dramático se estudia como unidad, como por ejemplo en 1° medio, a través de la unidad 3 llamada “Relaciones humanas en el teatro y en la literatura” (Ministerio de Educación, 2016, p.143).

Respecto del cuento, un estudiante destaca que “(...) son divertidos y fáciles” (E.3), por lo que quizás su utilización con estudiantes sordos podría ser una buena opción como forma de reemplazo de obras literarias mucho más complejas y largas que, con todo lo que se sabe respecto de las dificultades que tienen los estudiantes sordos en el proceso de lectura y escritura, el aprendizaje sería difícil. Por esta misma razón, otro alumno señala que en la asignatura le gustan los “(...) libros cortos con dibujos y colores” (E.4), lo que, al igual en el caso del comic, se valora por su carácter sencillo y su alto contenido visual.

En relación a esto mismo, se valora positivamente los contenidos que son llevados a cabo a través de videos explicativos, sobre todo cuando estos provienen de alguna plataforma digital dentro de las cuales se destaca YouTube. Así lo señala uno de los estudiantes: “Lo único que me gusta es cuando la profesora muestra videos sobre algún tema, por ejemplo, el año pasado vimos un video de YouTube de un cuento (...) pero así entendí todo igual que mis compañeros.”. (E.5). En ese sentido, se destaca la utilización de esta herramienta por la posibilidad de comprender mejor las temática y por permitir la sintonía con lo que se comprende a nivel general como grupo curso.

De esta manera, estos testimonios resultan sumamente valiosos debido a que se relacionan directamente con las motivaciones y expectativas de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje vistas anteriormente y que destacan especialmente el componente visual y los aspectos y estrategias que tengan que ver con esto.

Sin embargo, a pesar de que estos aspectos significan una valoración positiva por parte de los estudiantes por la facilitación del aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura, la utilización de este tipo de recursos u otros de la misma naturaleza depende completamente de las “Metodología de enseñanza utilizada por profesor/a. Sin embargo, en cuanto a este mismo punto, los estudiantes señalan mayoritariamente que no saben cuál es la metodología, pero que ellos solo reconocen la utilización de la escritura en pizarra o cuadernos y el trabajo conjunto con el intérprete. Así lo señala uno de los estudiantes: “(...) *el profesor solo escribe, en la pizarra, en los cuadernos*”. (E.4).

En este sentido, si bien los estudiantes parecer no entender bien el concepto de “metodología” durante la entrevista, es llamativo que no nombren alguna estrategia en específico que los profesores ocupen para el aprendizaje de ellos. Esta situación es preocupante porque toda la información anterior de igual manera permite inferir que no existen grandes herramientas de enseñanza destinadas a los estudiantes sordos, por lo que se puede interpretar que las adaptaciones son casi nulas sobre todo cuando los estudiantes señalan que “(...) *el profesor enseña igual para todos*”. (E.5).

Si bien se podría entender una enseñanza igualitaria como algo positivo para la generación de un espacio equitativo dentro del espacio educativo, esto está muy lejos de la realidad de dicha expresión, ya que lo que en realidad se puede interpretar de lo que señala el estudiante es que no existen adecuaciones especiales para estudiantes sordos que no tienen las mismas condiciones de aprendizaje que la mayoría oyente. Así, la carencia de metodologías o herramientas específicas para estos alumnos deriva en la dificultad con ciertos contenidos de la asignatura, así como también en la valoración negativa que tienen los estudiantes respecto de esta área del conocimiento.

Sin embargo, esta problemática surge principalmente desde la poca información que maneja la comunidad oyente respecto de la cultura sorda y, más precisamente en el ámbito educacional, tanto profesores como directivos de los establecimientos educacionales de nuestro

país. En este sentido, y según mi experiencia universitaria, los profesores de especialidades diferentes a la educación diferencial, tienen poca o nula formación en temáticas de inclusión de personas en condición de discapacidad, por lo que los profesores egresados, al llegar al aula, se encuentran con estudiantes con diferentes necesidades a las cuales no saben responder desde la perspectiva pedagógica.

De este modo, en el caso de los estudiantes sordos, los profesores no manejan sus características y necesidades particulares, lo que impide, producto también de innumerables factores contextuales, la implementación de metodologías especializadas orientadas a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes sordos.

Ante esta falta de formación de los profesores y de metodologías en cuanto a las necesidades educativas de los estudiantes sordos, la “Participación del intérprete en las posibilidades de aprendizaje” se constituye no solo como un apoyo lingüístico dentro del aula, sino que también como un apoyo en el aprendizaje de contenidos especializados de la asignatura. En este sentido, la totalidad de los estudiantes entrevistados señala que es el intérprete quien explica los contenidos ayudándolos a comprender lo que dice la profesora, por lo que consideran esta figura como un “*gran apoyo (...)*” (E.2) dentro del aula. Esto se observa mejor en el siguiente testimonio: “*(...) la intérprete me explica todo. Gracias a ella puedo estudiar y comprender lo que enseña el profesor*”. (E.5).

De este modo, sabiendo que no existe una adecuación de contenidos y una utilización de estrategias específicas por parte del profesor de la asignatura, el intérprete se convierte en el verdadero profesor para los estudiantes sordos, ya que su labor trasciende la mera traducción desde el español a la lengua de señas, adjudicándose la labor de enseñanza de los contenidos especializados de la asignatura de Lengua y Literatura.

En relación con todos los puntos tratados en esta interpretación referentes tanto a las interacciones como al proceso de aprendizaje de estudiantes sordos en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos, se hace necesario complementar esta información con la experiencia de los estudiantes sordos respecto de las “Clases en contexto virtual de enseñanza” como una categoría que surgió a partir del propio testimonio de los estudiantes y que no fue considerada inicialmente.

En este sentido, uno de los estudiantes proveniente de un colegio regular de enseñanza con Proyecto de Integración Escolar señala lo siguiente: “(...) *Ahora las clases son por computador, la profesora de diferencial nos manda guías con mucho texto, tengo que leer, leer, leer y eso para mí es difícil, no me gusta. Por ejemplo, en matemática, el profesor hace clases en el computador y pone vídeos para explicar, eso es divertido y entiendo más. Por eso me gusta más esta asignatura. En Lenguaje es diferente, la profesora solo manda guías y no entiendo nada. Ahora Lenguaje es más difícil, antes era difícil, ahora es más difícil*”. (E.1).

Esta situación es sumamente grave, ya que si bien el contexto de pandemia complejizó la situación escolar de todos los establecimientos educacionales en el sentido de que se impidieron las interacciones presenciales, este colegio en particular demuestra que dentro del nuevo contexto virtual de enseñanza los procesos inclusivos fueron completamente nulos, ya que la interacción en la asignatura de Lengua y Literatura no existió y el proceso de enseñanza-aprendizaje consistió solo en el envío de material escrito.

De esta manera, sin considerarlo inicialmente en la investigación, los estudiantes dan cuenta de una situación crítica en cuanto su proceso de aprendizaje dentro del contexto mundial de pandemia, ya que ante la inexistencia de clases virtuales, las posibilidades de aprendizajes de contenidos disciplinares de la asignatura son muy bajas sobre todo considerando las dificultades anteriormente observadas referentes tanto a las interacciones como al proceso de aprendizaje y la necesidad de una mediación constante ya sea a través del profesor o del intérprete.

CONCLUSIONES

Al comienzo de este proyecto investigativo y a partir del interés personal de conocer la realidad educativa de los jóvenes sordos de enseñanza media de nuestro país, se formuló una pregunta investigativa destinada a conocer cuáles eran las percepciones y experiencias de estudiantes sordos sobre sus interacciones y procesos de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en contextos escolares inclusivos.

De esta manera, a partir de la utilización de la entrevista como herramienta principal de recolección de información, se logró, a través de los testimonios de estudiantes sordos, cumplir con el objetivo general de analizar estas percepciones y experiencias. De igual forma, se lograron los objetivos específicos de describir y comprender las percepciones de estos estudiantes, así como también el de describir las experiencias de los mismos en cuanto a las temáticas planteadas.

Así, con toda la información entregada por parte de los estudiantes sordos y con la interpretación elaborada, se alcanzaron determinadas conclusiones que serán detalladas en función de las dimensiones temáticas presentadas en los elementos gráficos.



En cuanto a las percepciones y experiencias de los estudiantes sordos sobre sus interacciones, las principales conclusiones alcanzadas son las siguientes:

- **Interacción negativa entre estudiantes sordos, profesores y compañeros oyentes en colegios regulares de enseñanza con Proyecto de Integración Escolar.**

En colegios regulares de enseñanza con Proyecto de Integración Escolar, la diferencia lingüística entre estudiantes sordos, profesores y compañeros oyentes produce una serie de dificultades desde el punto de vista de las interacciones dentro del aula que se materializan en las siguientes situaciones: la comunicación entre estudiantes sordos y profesores oyentes de la asignatura se da solo a través de la figura del intérprete; existe poca o nula interacción entre ambos; la relación entre estudiantes sordos y oyentes es mínima y dada solo a través de medios básicos de intercambio comunicativo como el alfabeto dactilológico, lengua de señas básica o la escritura del español; existe poco trabajo en grupo con compañeros oyentes; y ocurre una separación del curso en grupos diferenciados de sordos y oyentes.

Así pues, el Modelo Educativo Intercultural Bilingüe nuevamente se vuelve una respuesta frente este tipo de problemáticas referentes a la comunicación e interacción tanto entre estudiantes y profesores como entre los mismos compañeros de curso, ya que al promover “a relacionarse en mundos distintos al propio en igualdad de oportunidades y capacidades” (Instituto de la Sordera, 2014, p.57), permite que las comunidades educativas impulsen el intercambio entre culturas diferentes a través del respeto y el aprecio mutuo.

En este sentido, se incorporaría como solución al problema de la incomunicación el bilingüismo dentro de las aulas, pero no solo a través de un intérprete, sino que a través de transformaciones en las políticas educacionales que permitieran a la totalidad de la comunidad oyente involucrarse en los procesos inclusivos a través de, por ejemplo, informarse acerca de las características y necesidades de los estudiantes sordos y aprender de su lengua y de su cultura.

De esta manera, y respecto de la relación entre compañeros, habría espacio para la tarea de sensibilizar a los estudiantes oyentes en cuanto la inclusión de personas sordas, ya que si bien en varios colegios existe discriminación entre los mismos compañeros, es responsabilidad de

las instituciones educativas y de los profesores promover la inclusión en todo ámbito social para así motivar a implementar el discurso desde prácticas diarias individuales.

A través de esto entonces, el trabajo en grupo en la asignatura de Lengua y Literatura, en colegios con Proyecto de Integración Escolar, se presentaría como una buena oportunidad para potenciar la interacción entre estudiantes sordos y sus compañeros oyentes dentro del aula, ya que “este tipo de actividades dan mucho pie a que los alumnos y alumnas se conozcan mejor entre ellos, pongan en práctica estrategias para comunicarse, sepan lo que cada uno necesita, sus aficiones, sus gustos, etc.”. (Confederación Estatal de Personas Sordas, 2010, p.69). Ello permitiría complejizar aún más la comprensión de la misma asignatura, no asignándola solo una lengua como ocurre actualmente.

- **Existen expectativas de vivir procesos reales de inclusión sobre todo desde el punto de vista de las interacciones comunicativas.**

La incomunicación entre sordos y oyentes debido a la diferencia lingüística es el gran factor desmotivante de los estudiantes sobre sus interacciones con personas oyentes, ya que, si bien ellos tienen interés por compartir con personas culturalmente diferentes, y, por tanto, de entablar encuentros comunicativos, los oyentes no comprenden la lengua de señas. Lo que coarta todo intento comunicativo generando el aislamiento de los estudiantes sordos.

De ahí, las expectativas de los estudiantes de vivir procesos reales de inclusión, ya que desde esta perspectiva se apuesta a “la transformación de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares para abordar el quehacer educativo en función de las características y particularidades de las y los estudiantes, procurando el aprendizaje y la participación de todas y todos”. (Ministerio de Educación, 2016, p.13)

En este sentido, los establecimientos educacionales deberían implementar acciones transformadoras y sensibilizadoras orientadas a promover la lengua y cultura de las personas sordas con el fin de educar a la comunidad educativa y motivar, desde ahí, las interacciones entre sordos y oyentes. Para ello, la Confederación Estatal de Personas Sordas (2010) propone algunas ideas como charla sobre la sordera, película sobre la sordera, material de sensibilización

acerca de pautas de comunicación, actividades de ocio grupales y lengua de signos como asignatura optativa.



En cuanto a las percepciones y experiencias de los estudiantes sordos sobre su proceso de aprendizaje, las principales conclusiones alcanzadas son las siguientes:

- **Los estudiantes le otorgan un sentido negativo a la asignatura de Lengua y Literatura producto de la complejidad que implica esta para ellos sobre todo en lo que se refiere a la lectura y a la escritura.**

Debido a que el español es una lengua totalmente diferente a la lengua natural de las personas sordas, la utilización de esta lengua en la asignatura de Lengua y Literatura tanto como contenido como herramienta de transmisión de conocimientos significa una gran dificultad para los estudiantes sordos. Lo cual se materializa en los procesos de lectura y escritura que implican de por sí un conocimiento profundo de aspectos relacionados con el **manejo de la lengua**, es decir, “de las propiedades estructurales o formales del lenguaje —gramática, ortografía, vocabulario”. (Ministerio de Educación, 2015, p.40). De esta manera, estas dificultades hacen que los estudiantes juzguen negativamente la asignatura y el proceso de aprendizaje que se da en ella, ya que no solo se someten al estudio de una lengua distinta con la cual no se identifican, sino que además tienen que aplicarla en su cotidiano dentro del aula.

- **El proceso de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura es difícil para los estudiantes sordos debido a varios factores:**

1. Dificultades en los procesos de lectura y escritura debido a la complejidad del aprendizaje del español en la etapa escolar inicial, dificultades con aspectos relacionados con manejo de la lengua (gramática, ortografía, vocabulario) y extensión y calidad de los textos.

Respecto de las dificultades en la lectura, el último aspecto relacionado con la extensión y calidad de los textos es externo al propio estudiante, por lo que tiene que ver directamente con la planificación pedagógica de los profesores de la asignatura, por lo que debieran ser consideradas, en este punto, las características y necesidades educativas de los estudiantes sordos, ya que bajo ningún punto vista las lecturas realizadas deben proponérseles del mismo modo que a los oyentes, por lo que debe haber una adecuación y un tratamiento especial de la lectura, como por ejemplo, hacer un resumen del texto o una extracción de alguna parte representativa del mismo acompañado de estrategias visuales como fotografías o dibujos con colores.

Un texto bien estructurado y organizado, que conecte con sus conocimientos previos, con un vocabulario adecuado a la edad e intereses del alumnado, y con frases correctas y sin ambigüedades es mucho más accesible. Revisar la calidad de los textos que proporcionamos a los alumnos y alumnas hará que todos y todas, sordos y oyentes, los comprendan mejor y tengan una buena disposición hacia el mundo escrito. (Confederación Estatal de Personas Sordas, 2010, p.60).

Además de estos aspectos relacionados con el texto mismo, es importante considerar la utilización de elementos visuales dentro de estos. De esta manera, dentro del eje de lectura del marco curricular vigente se señalan diversos aspectos que resultan interesantes por la posibilidad de promover una enseñanza de la lectura sobre considerando que esta implica mucho más que un mero proceso de decodificación.

Así, la atención a “la experiencia con la obra literaria” (Ministerio de Educación, 2015, p.35), “la lectura de textos no literarios” (Ministerio de Educación, 2015, p.36), “estrategias de lectura” (Ministerio de Educación, 2015, p.36) y “selección de textos” (Ministerio de

Educación, 2015, p.37), permitía sacar provecho a este eje debido a que involucran de por sí la utilización de estrategias visuales generando interés y motivación frente a complejidades ligadas al manejo de la lengua.

Sobre la experiencia con la obra literaria se podrían utilizar ciertas obras cercanas a la vida cotidiana de los estudiantes y con alto componente visual, ya sea a través de dibujos o colores, tal como pasa en las novelas gráficas, por ejemplo. En cuanto a la lectura de textos no literarios se podrían utilizar textos informativos y argumentativos como periódicos, reportajes, revistas (que involucran siempre la utilización de alguna imagen), así como también la lectura de textos argumentativos a través de la publicidad.

Como estrategias de lectura que se podría utilizar el resumen previo de la obra literaria acompañado de imágenes y fotografías, así como también el destaque de palabras o conceptos difíciles. Finalmente, en cuanto a la selección de textos es importante considerar, tal como ya se dijo, la calidad de los textos, así como también la complejidad de estos que debe ir acorde a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes sordos. De esta manera, se propone considerar, el nivel de interpretación requerido, la cantidad de información entregada por los elementos gráficos, el uso de un lenguaje literal y el grado de conocimiento previo requerido. (Ministerio de Educación, 2015).

Respecto de las dificultades en la escritura se hace necesario una adecuación de los contenidos, objetivos y actividades evaluativas para que los estudiantes sordos desarrollen el proceso de escritura de acuerdo a sus posibilidades de aprendizaje. De este modo, en cuanto a los textos escritos, y, por tanto, en cuanto al proceso de lectura y escritura, se propone desde la Confederación Estatal de Personas Sordas (2010) tener en cuenta textos de calidad; dividir un tema muy amplio y denso; utilizar imágenes de apoyo; utilización de recursos tipográficos; y la utilización de fichas y esquemas.

Asimismo, se propone la utilización de oraciones causales, con doble negación, y condicionales expresadas de forma clara; pronombres, o referencia a una palabra que haya aparecido antes; sinónimos fáciles de entender; y explicación en paréntesis de tecnicismos o términos complejos.

Sin embargo, algo interesante desde el punto de vista de las bases curriculares de la asignatura en cuanto al eje escritura es que se propone desde ahí tener en cuenta la dimensión “TIC y escritura” (Ministerio de Educación, 2015, p.39), lo cual, teniendo en cuenta los aspectos anteriores, podría significar una oportunidad para el aprendizaje desde el punto de vista motivacional, ya que se promueve la utilización de “correos electrónicos, los blogs y las redes sociales” (Ministerio de Educación, 2015, p.39) como herramientas para llevar a cabo el proceso de escritura. Lo cual debido a factores generacionales es altamente atractivo no solo para estudiantes sordos, sino que también para los oyentes.

2. Errores inconscientes por parte de los profesores: la poca modulación, a la poca visibilidad del pizarrón, a la poca explicación, a la rapidez al hablar y a la utilización del español en todo momento de la clase en tanto contenido como herramienta de transmisión de conocimiento.

Debido a que los estudiantes sordos acceden a la información mediante canales visuales, es importante que los profesores de la asignatura tengan en cuenta que “para acceder a la información verbal completa a través de la audición el alumnado sordo necesita de un apoyo visual complementario para captar ese tipo de información”. (Confederación Estatal de Personas Sordas, 2010, p.20). Por este motivo, en el contexto de la asignatura de Lengua y Literatura en donde el español se aborda tanto como herramienta como contenido, se hace urgente la implementación de estrategias didácticas que vayan en esta dirección, es decir, que apunten a las características de los estudiantes sordos y, por tanto a sus necesidades comunicativas visuales.

3. Inexistencia de adecuaciones curriculares en la asignatura acordes a las necesidades educativas de los estudiantes sordos.

Esto considerando que desde el punto de vista de la políticas educacionales se proponen desde el Ministerio de Educación ciertos criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales (Decreto 83, 2015). En este decreto se indican más específicamente adecuaciones curriculares de acceso y adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje. En cuanto a las primeras, se recomienda considerar la presentación de la información, formas de respuesta, entorno y organización del tiempo y el horario. En cuanto a las segundas, se recomienda considerar la graduación del nivel de complejidad, priorización

de objetivos de aprendizaje y contenidos, temporalización, enriquecimiento del currículum y la eliminación de aprendizajes. (Decreto 83, 2015).

De este modo, si se analizan estas propuestas de adecuación curricular a través de las experiencias de los estudiantes sordos, se ve que no hay una congruencia entre las políticas ministeriales y la realidad escolar de estos alumnos quienes no reconocen cambios más allá de la participación del intérprete y de cierta modificación de pruebas y trabajos que se puede entender como una graduación del nivel de complejidad en determinados instrumentos evaluativos.

Por esta razón, sería relevante para la inclusión de estos alumnos y para el buen desempeño comunicativo y académico incorporar prioritariamente adecuaciones en la presentación de la información y además de la graduación del nivel de complejidad, la priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos. En cuanto a la presentación de la información para estudiantes sordos, el Ministerio de Educación recomienda:

Ampliación de la letra o de las imágenes, amplitud de la palabra o del sonido, uso de contrastes, utilización de color para resaltar determinada información, videos o animaciones, velocidad de las animaciones o sonidos, uso de ayudas técnicas que permitan el acceso a la información escrita (lupa, recursos multimedia, equipos de amplificación de audio), uso de textos escritos o hablados, medios audiovisuales, uso de lengua de señas, apoyo de intérprete. (Decreto 83, 2015, p.27).

Esto último es absolutamente relevante, ya que, a pesar de que el intérprete debiera ser un acompañamiento lingüístico para los estudiantes sordos, estos finalmente lo reconocen como la adecuación misma tanto de los contenidos como de los objetivos, lo cual excede a su labor y sus capacidades profesionales. Por esta razón, es necesario reconocer su apoyo como una medida completaría a las otras adecuaciones que debieran ser implementadas por la escuela y, en ningún caso, la adecuación misma, ya que además de su trabajo, se requieren otros elementos para enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes sordos.

En cuanto a la priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos, el Ministerio de Educación recomienda, por ejemplo, “seleccionar y dar prioridad a determinados objetivos de

aprendizaje, que se consideran básicos imprescindibles para su desarrollo y la adquisición de aprendizajes posteriores” (Decreto 83, 2015, p.30) y, en cuanto a los contenidos ligados al lenguaje priorizar “aspectos comunicativos y funcionales del lenguaje, como comunicación oral o gestual, lectura y escritura”. (Decreto 83, 2015, p.30).

Esto desde el punto de vista de la asignatura de Lengua y Literatura es sumamente importante debido a la complejidad de ciertos contenidos, la cantidad de objetivos y actividades que se proponen en el marco curricular vigente. La misma unidad 4 del plan de formación general de 4° medio llamada “La escritura como forma de participación social” propone objetivos como evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos tanto al comprender textos como al producir textos considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia, y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. (Ministerio de Educación, 2020).

En este sentido, se proponen actividades como escritura de un prólogo de un libro seleccionado; redacción de una crítica de cine de una película escogida; redacción de una columna de opinión sobre un tema de actualidad; planificar y diseñar una campaña de propaganda para solucionar un problema social; y como actividad de evaluación, presentación de la campaña. (Ministerio de Educación, 2020).

Estos objetivos si bien podrían parecer sencillos para estudiantes oyentes que dominan el español y pueden comprender de mejor manera la utilización de diferentes recursos lingüísticos y no lingüísticos, para los estudiantes sordos estos contenidos no se presentan de la misma forma, se vuelven complejos sobre todo considerando que, según mi experiencia en comunidades sordas, algunos estudiantes no saben leer ni escribir satisfactoriamente: “*Yo no puedo leer muy bien*”. (E.3). En este sentido, una priorización que apunte a la reestructuración del objetivo, quizás haciéndolo más general y pidiendo como consigna solo el reconocimiento de ciertos recursos lingüísticos luego de una exposición y explicación de estos, sea más adecuado en conjunto con una disminución y simplificación de las actividades que igualmente implican un manejo avanzado del español.

De este modo, a través de este ejemplo se intenta exponer que la priorización de objetivos y contenidos, como una de las adecuaciones curriculares, resulta una necesidad para dar respuesta a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes sordos, sobre todo considerando

la información recogida en esta investigación en base a las experiencias de los alumnos sobre esta temática a partir de las cuales se concluye que si bien en sus realidades educativas existen pequeñas adecuaciones en cuanto al contenido y al material evaluativo en razón de la diferencia lingüística obvia, estas son mínimas, es decir, que no reflejan un cambio relevante que apunte a sus necesidades educativas especiales.

4. Inexistencia de estrategias o metodologías específicas dirigidas a las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos.

Producto de la que la mayoría de los estudiantes sordos requiere de adaptaciones curriculares dentro de la asignatura de Lengua y Literatura y que se evidencian en los testimonios de los estudiantes participantes de esta investigación, es que es sumamente importante que los profesores implementen las adaptaciones sugeridas por el Ministerio de Educación en sus prácticas diarias dentro del aula. Por lo que, considerando sus características y necesidades, así como también las dificultades con la lectura y escritura; es primordial que las metodologías y herramientas que los profesores utilicen se enfoquen en dos puntos centrales: priorizar la vía visual y adaptar niveles de lectura y escritura. (Confederación Estatal de Personas Sordas, 2010).

- **Existen expectativas de incorporar elementos visuales y de ralentizar la exposición y explicación de contenidos.**

Debido a las diversas dificultades, manifestadas en los testimonios, que los estudiantes sordos enfrentan durante su proceso de aprendizaje, más específicamente, debido a los errores cometidos por los profesores y la utilización del español durante toda la clase tanto como contenido como herramienta de transmisión de conocimientos, ellos manifiestan expectativas en directa relación con sus necesidades de aprendizaje: como el incorporar elementos visuales y de ralentizar la explicación de contenidos.

De esta manera, en relación a la incorporación de elementos visuales y según el marco curricular vigente, en cada uno de los ejes temáticos de la asignatura como el de lectura, escritura, oralidad e investigación (Ministerio de Educación, 2015), se podrían incorporar este tipo de estrategias con la finalidad de hacer llegar el contenido a este tipo de estudiantes. Así, en el eje de la lectura, por ejemplo, podrían utilizarse novelas gráficas, revistas o periódicos; en el eje de la escritura podría utilizarse la construcción de murales para la formación de oraciones con mensajes simples, la descripción detallada de imágenes propuestas por el profesor o

escritura de e-mails en el computador; en el eje de la oralidad podría utilizarse la exposición en lengua de señas a través de videos o grabaciones con subtítulos en español; y en el eje de la investigación podría utilizarse diferentes plataformas digitales que producto de su alto contenido visual son funcionales en relación a la necesidades de las personas sordas.

Así pues, la no utilización de estrategias adecuadas y el reconocimiento por parte de los estudiantes de la carencia de estas, es un gran llamado de atención para las instituciones educativas, para los profesores de la asignatura de Lengua y Literatura y para las instituciones formadoras de profesores, para innovar las estrategias de enseñanza y dejar lado aquellos modos tradicionales puramente expositivos en donde el único recurso pedagógico es un libro, un lápiz y una pizarra, ya que existen recursos basados en conocimientos actualizados respecto del aprendizaje y sus formas de alcanzarlo, especialmente relacionados a las personas con necesidades educativas especiales que necesitan nuevas y pertinentes formas de enseñanza.

- **Existen dificultades con contenidos disciplinares específicos que exigen un alto dominio en el ámbito de “manejo de la lengua”.**

La complejidad que implica para los estudiantes sordos el someterse al estudio del español, genera dificultades con contenidos disciplinares específicos tales como las exposiciones orales y la poesía que involucran un conocimiento profundo de aspectos relacionados con el **manejo de la lengua**, es decir, “de las propiedades estructurales o formales del lenguaje —gramática, ortografía, vocabulario”. (Ministerio de Educación, 2015, p.40).

De este modo, en cuanto a las exposiciones orales “es importante que todos respeten su forma de hablar; (...) y no insistir en que se expresen oralmente en público si no le va a reportar demasiados beneficios”. (Confederación Estatal de Personas Sordas, 2010, p.56).

En cuanto a la poesía se hace necesario implementar adecuaciones en este tipo de unidades que ver tengan que ver principalmente con el uso de un lenguaje acorde a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, ya que según las mismas bases curriculares “son más fáciles de comprender aquellos textos que utilizan un lenguaje conversacional, contemporáneo, claro y literal y son más complejos aquellos que tienen lenguaje figurado, irónico, ambiguo, arcaico o poco familiar en otros sentidos”. (Ministerio de Educación, 2015, p.37). De este modo, si bien es una característica de la lírica abordar un lenguaje figurado, las adaptaciones deberían apuntar al uso de textos más simples que faciliten la comprensión e interpretación de los diferentes

recursos lingüísticos y literarios ocupados en este tipo de género. Aspectos que, de acuerdo a la información recogida, no se observan en la experiencia de los estudiantes sordos participantes.

- **Los aspectos más valorados de la asignatura tienen alto contenido visual.**

Debido a la condición visual de los estudiantes sordos, los aspectos más valorados por los estudiantes sordos dentro de la asignatura de Lengua y Literatura son el cómic, los cuentos, libros cortos con dibujos y colores, y los videos de plataformas digitales, los cuales se caracterizan por tener alto contenido visual.

- **El rol del intérprete trasciende su función de puente comunicativo.**

Ante la interacción negativa entre estudiantes sordos, profesores y compañeros oyentes, el intérprete es altamente valorado por los estudiantes no solo por su función de traspaso lingüístico, sino también por su aporte en la explicación de los contenidos especializados de la asignatura. En este sentido, se destaca su compromiso y disposición, ya que con su manejo de la lengua de señas y el conocimiento que tiene respecto de las características de los estudiantes sordos, significa una gran oportunidad en las posibilidades de aprendizaje de este tipo de estudiantes.

Sin embargo, esta situación se da dentro de un contexto crítico, por lo que es importante comprender que, en contextos inclusivos óptimos, la función del intérprete solo “es servir de puente de comunicación entre el profesorado, el alumnado sordo y el resto de compañeros y compañeras (...). Por lo que el intérprete no ejerce nunca el papel del docente y se limita a esa función de puente comunicativo”. (Confederación Estatal de Personas Sordas, 2010, p.73).

En este aspecto, si bien este hecho se produce involuntariamente por las necesidades que presenta el contexto, es delicado que el intérprete asuma labores que no le competen, ya que, por un lado, se ve sobrepasado en su trabajo diario dentro del aula, y, por otro, porque no ha tenido formación pedagógica y especializada en cuanto al contenido de la asignatura de Lengua y Literatura, lo que podría provocar dificultades en el aprendizaje de ciertos contenidos especializados.

Producto de esto mismo, es altamente importante que se genere un trabajo conjunto entre profesores de la asignatura y los intérpretes con el fin de generar acuerdos bien definidos donde se complementen ambos roles e impulsen el aprendizaje de los estudiantes tanto desde el punto

de vista de “preparar con anterioridad los contenidos, el vocabulario que se va a utilizar en el aula, los exámenes, planificar el horario de trabajo, materiales didácticos que se van a utilizar, etc.” (Confederación Estatal de Personas Sordas, 2010, p.76).

- **Las clases de la asignatura de Lengua y Literatura son complejas en el contexto virtual de enseñanza debido a imposibilidad de encuentros interactivos y la inexistencia de adecuaciones en el material de estudio enviado.**

Producto del contexto mundial de pandemia y el cierre total de todos los establecimientos educacionales del país, las clases a distancia a través de plataformas digitales no fueron llevadas a cabo en el caso de un estudiante sordo participante, ya que no existió un espacio de encuentro entre el profesor de la asignatura y el grupo curso y, además, los materiales educativos no fueron adecuados a las necesidades de los estudiantes sordos.

Esto resulta totalmente excluyente y no solo para los estudiantes sordos, sino que también para los mismos oyentes, ya que no existió la posibilidad de encuentro para la enseñanza de contenidos o para la explicación de trabajos evaluativos. Sin embargo, en el caso de los estudiantes sordos esta situación es mucho más grave, ya que, por un lado, hay una nula interacción comunicativa con la profesora y, por otro, porque los materiales enviados no están adecuados a sus posibilidades de aprendizaje, a pesar de que las guías son enviadas por la misma profesora de educación diferencial.

Sumando a esto, y teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes sordos no comparten el mismo código lingüístico dentro de contextos mayoritariamente oyentes, el estado de ánimo de los jóvenes también se vio afectado producto de la ausencia de interacciones ante la imposibilidad de un espacio de aprendizaje, que aunque sea virtual, igual es una instancia para compartir con los compañeros y con la misma profesora.

Esto porque, en definitiva, las plataformas virtuales de enseñanza son una buena posibilidad para estudiantes con necesidades educativas especiales como los estudiantes sordos, ya que al incorporar múltiples modos de comunicación, facilitan la interacción y los procesos de aprendizaje a través de herramientas innovadoras tal como lo señala el alumno respecto de su profesor de Matemáticas.

Por esta razón se hace indispensable, además del estudio formal y autoformación en cuanto a las necesidades educativas especiales, la utilización de estos nuevos espacios digitales como una herramienta para el proceso de aprendizaje de los estudiantes y, sobre todo, para los sordos que ante situaciones críticas como esta necesitan y agradecen de la interacción permanente con los profesores y con compañeros.

En resumen, las percepciones y experiencias de los estudiantes sordos que participaron en este estudio permiten concluir que dentro del contexto de la asignatura de Lengua y Literatura existen dificultades tanto desde el punto de vista de sus interacciones como de su proceso de aprendizaje que trascienden las motivaciones y expectativas que ellos puedan tener respecto de estos procesos. Dificultades que están directamente relacionadas con la utilización del español tanto como contenido como herramienta de transmisión de conocimientos, lo que genera complejidades obvias desde el punto de vista lingüístico; así como también con la ausencia de procesos inclusivos reales materializados en las interacciones negativas, inexistencia de adecuaciones curriculares y metodologías de enseñanza específicas.

Todo esto, permite una reflexión acerca de la necesidad de crear contextos educativos inclusivos que permitan a los estudiantes sordos recibir una enseñanza en igualdad de condiciones no solo desde un punto de vista integrativo en donde prime “el estudiante y su proceso de adaptación a la institución escolar y a un referente de estudiante ideal o “normal” (Ministerio de Educación, 2016, p.12), sino que desde una perspectiva realmente inclusiva que tenga como objetivo “transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos”. (Unicef, 2005, p.16).

Al nivel de las escuelas, la adopción de políticas de inclusión requiere de flexibilidad en el currículum y en los enfoques pedagógicos, sensibilidad hacia el contexto y necesidades locales, y el desarrollo de actitudes que fomenten una cultura de equidad, justicia social y respeto por la diversidad. Deben proveerse oportunidades de aprendizaje significativos para todos los alumnos dentro del entorno de las salas de clase regulares. (Unicef, 2005, p.18).

De esta manera, una reflexión acerca de la necesidad de la incorporar el principio bilingüe en las aulas de la asignatura es altamente valioso, ya que al ser entendido este como el “uso y/o competencia lingüística en dos lenguas sintáctica y gramaticalmente diferentes: una viso-gestual, la Lengua de Signos, y una auditivo-vocal, la lengua oral” (Confederación Nacional de Sordos de España, 2002, p.18), permitiría promover el uso de la lengua de señas dentro de toda la comunidad educativa. Lo que significaría una oportunidad en los procesos de interacción y aprendizaje sobre todo cuando el contexto educativo en el que se insertan los estudiantes es mayoritariamente oyente.

Sumado a esto, y siguiendo el principio de la perspectiva inclusiva señalado anteriormente, es importante reflexionar acerca de la necesidad de una formación docente en materia inclusiva que permita dar respuesta las necesidades educativas de los estudiantes sordos y, junto con ello la utilización de herramientas pedagógicas acordes a las necesidades educativas de este tipo de estudiantes.

Los profesores deben adquirir nuevas habilidades y conocimientos, y deben ser apoyados en sus esfuerzos. La inclusión trae nuevos y significativos desafíos tanto para los profesores de las escuelas regulares –que deben responder a una mayor diversidad de necesidades de sus alumnos– como también para los profesores especiales, quienes ven que el contexto y el enfoque de su trabajo están cambiando de muchas maneras. Vinculada a la capacitación de los profesores está la necesidad de desarrollar escuelas y culturas escolares sostenedoras del cambio. (Unesco, 2005, p.18).

Así pues, con estas reflexiones motivadas a partir de las diferentes percepciones y experiencias de los estudiantes participantes, se pretendió resumir las principales conclusiones alcanzadas en este estudio y, en razón de ello, ofrecer una oportunidad de adentrarse en la realidad educativa de los estudiantes sordos respecto de sus interacciones y procesos de aprendizaje dentro de la asignatura de Lengua y Literatura.

Sin embargo, en cuanto a las limitaciones de la investigación, se encontraron ciertos problemas que pueden servir como antecedentes para nuevas investigaciones en este ámbito y que tienen que ver fundamentalmente con la construcción de la herramienta de obtención de

información. Esto porque algunos de los estudiantes sordos no comprendían completamente las preguntas debido a que quizás estas eran muy complejas o algunos conceptos eran desconocidos para ellos, por lo que había que recurrir a una nueva explicación de la pregunta, lo cual era difícil considerando el manejo básico de la lengua de señas.

De este modo, sería importante considerar la utilización de preguntas simples dirigidas a estudiantes sordos o personas con las cuales no se maneja el mismo código lingüístico, así como también la utilización de ejemplos de acuerdo a la temática planteada cuando algo no se entiende por parte de los entrevistados con el objetivo de asegurar información clara y relacionada directamente a los temas propuestos.

A pesar de esto, la investigación cumple con el objetivo planteado inicialmente y permite la proyección de posibles líneas de investigación que se abren a partir de lo realizado. Así, se hace interesante la realización de investigaciones provenientes desde el área de Lengua y Literatura que estudien estrategias didácticas específicas para el desarrollo del aprendizaje en estudiantes sordos considerando sus características y necesidades educativas especiales.

El estudio de la novela gráfica, en este sentido, se constituye como una posibilidad investigativa altamente valiosa, ya que, por un lado, permite dar respuesta la condición visual de los estudiantes sordos a través de múltiples aspectos, y, por otro lado, logra desarrollar el aprendizaje de estudiantes sordos y oyentes producto de constituirse como una herramienta innovadora y altamente motivante dentro de la asignatura de Lengua y Literatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del Método Fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 8 (2), 51-74. Recuperado el 09 de noviembre de 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes Pedagógicos*. 8(1), 9-22. Recuperado el 03 de agosto de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4907017>
- Association Auguste Bébien e.V. (2014). *Cultura Sorda*. Recuperado el 8 de julio de 2020 de <https://cultura-sorda.org/>
- Berger, P.; Lukman, T. (2001). *“La Construcción Social de la Realidad”*. Amorrortu, Argentina.
- Confederación Estatal de Personas Sordas. (2010). *Alumnado Sordo en Secundaria ¿Cómo trabajar en el aula?* Madrid, España: CNSE.
- Confederación Nacional de Sordos de España. (2002). *Guía de educación bilingüe para niños y niñas sordos*. Recuperado el 30 de julio de 2020 de <http://www.fundacioncnse.org/educa/images/pdf/guia-educacion-bilingue.pdf>
- Decreto 170. (2010). *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Decreto 83. (2015). *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Ministerio de Educación. Diversificación de la enseñanza.
- Escofet, A., Heras, P., Navarro, J., Rodríguez, J. (1998). *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona, España: Horsori.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2010). Educación inclusiva y cambio escolar. *Cambio y mejora escolar II*. 55 (2011), 85-105. Recuperado el 15 de agosto de 2020 de <https://rieoei.org/RIE/article/view/526>
- Estudio e Investigación de la Lengua de Señas Chilena. (2018). *Manual del estudiante de lengua de señas*. Santiago, Chile: ESILENSE.
- Estudio e Investigación de la Lengua de Señas Chilena. (2020). *Tercer nivel avanzado. Lengua de Señas*. Santiago, Chile: ESILENSE.
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, España: Gedisa.

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 20(67), 1019-1054. Recuperado el 03 de agosto de 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>

Hernández, S. (2010). *Metodología de la Investigación*. Santa Fe, México: Mc Graw Hill Educación.

Hernández, S. (2014). *Metodología de la Investigación*. Santa Fe, México: Mc Graw Hill Educación.

Instituto de la sordera. (2014). *10 años de bilingüismo en Chile. Experiencias pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para estudiantes sordos*. Santiago, Chile: INDESOR.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2004). *Resultado Nacional. Prevalencia de Personas con Personas con Discapacidad en Chile*. Recuperado el 1 de julio de 2020 de <https://www.ine.cl/estadisticas/sociales/condiciones-de-vida-y-cultura/discapacidad>

Ley 20.422. (2010). *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Ministerio de Planificación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ley 20.845. (2015). *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares de 7° a 2° medio*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación. (2011). *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago, Chile: PEIB-ORÍGENES.

Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago. Chile: División de Educación General.

Ministerio de Educación. (2016). *Programa de estudio Octavo Básico*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación. (2016). *Programa de estudio Primero Medio*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación. (2016). *Programa de Integración Escolar PIE. Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión*. Santiago: Chile. Coordinación del Programa de Integración Escolar y Unidad de Educación Especial de la División de Educación General.

Ministerio de Educación. (2016). *Programa de integración escolar. Manual de apoyo a la inclusión escolar*. Santiago, Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación. (2017). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe. 2010-2016*. Santiago, Chile: División de Educación General.

Ministerio de Educación. (2019). *Bases curriculares de 3° y 4° medio*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación. (2020). *Currículum Nacional*. Recuperado el 06 de octubre de 2020 de <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Lenguaje-y-comunicacion-Lengua-y-literatura/>

Ministerio de Educación. (2020). *Programa de estudio Lengua y Literatura 3° medio*. Formación General. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación. (2020). *Programa de estudio Lengua y Literatura 4° medio. Formación General*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación. (s.f.). *Educación Intercultural Bilingüe. Lenguas y culturas de los pueblos originarios*. Recuperado el 30 de julio de 2020 de <http://peib.mineduc.cl/>.

Ministerio de Salud. (2013). *Tratamiento de Hipoacusia moderada en menores de 2 años*. Santiago, Chile: Minsal.

Ministerio de salud. (2017). *Informe de evaluación científica basada en la evidencia disponible*. Santiago, Chile: Minsal.

Ministerio de salud. (2017). *Informe de evaluación científica basa en evidencia*. Santiago, Chile: Minsal.

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Resumen informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud.

Oviedo, A. (2006). *El 2do. Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos, celebrado en Milán, Italia, del 6 al 11 de Septiembre de 1880*. Recuperado el 26 de julio de 2020 de <https://cultura-sorda.org/el-2do-congreso-internacional-de-maestros-de-sordomudos-milan-1880/>

Oviedo, A. (2006). *Reseña de Ladd (2003): "Understanding Deaf Culture"*. Recuperado el 17 de julio de 2020 de <https://cultura-sorda.org/resena-ladd-2003/?unapproved=5846&moderation-hash=10f3d3a0828dd786af2ba4dcb949f1d1#comment-5846>

Peluso, L. y Lodi, A. (2015). La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. *Pro-Posições*, 26(3), 59-81. Recuperado el 17 de diciembre de 2020 de <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507803>

Pilleux, M., Cuevas, H., Avalos, E. (1991). *El lenguaje de señas*. Valdivia, Chile: Lavalle.

Real Academia Española. (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Barcelona, España: Espasa.

Real Academia Española. (2020). Alegría. En *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., (versión 23.3 en línea). Recuperado el 06 de agosto de 2020 de <https://dle.rae.es/alegr%C3%ADa>

Real Academia Española. (2020). Cultura. En *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., (versión 23.3 en línea). Recuperado el 04 de octubre de 2020 de <https://dle.rae.es/cultura>

Real Academia Española. (2020). Diversidad. En *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., (versión 23.3 en línea). Recuperado el 04 de octubre de 2020 de <https://dle.rae.es/diversidad>

Real Academia Española. (2020). Expectativa. En *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., (versión 23.3 en línea). Recuperado el 06 de agosto de 2020 de <https://dle.rae.es/expectativa?m=form>

Real Academia Española. (2020). Interacción. En *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., (versión 23.3 en línea). Recuperado el 11 de diciembre de 2020 de <https://dle.rae.es/interacci%C3%B3n>

Real Academia Española. (2020). Ira. En *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., (versión 23.3 en línea). Recuperado el 06 de agosto de 2020 de <https://dle.rae.es/ira?m=form>

Real Academia Española. (2020). Motivo. En *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., (versión 23.3 en línea). Recuperado el 06 de agosto de 2020 de <https://dle.rae.es/motivo#B6vh6Hf>

Real Academia Española. (2020). Percepción. En *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., (versión 23.3 en línea). Recuperado el 15 de octubre de 2020 de <https://dle.rae.es/percepci%C3%B3n>

Real Academia Española. (2020). Relación. En *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., (versión 23.3 en línea). Recuperado el 11 de diciembre de 2020 de <https://dle.rae.es/relaci%C3%B3n%20?m=form>

Real Academia Española. (2020). Sentido. En *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., (versión 23.3 en línea). Recuperado el 11 de diciembre de 2020 de <https://dle.rae.es/sentido?m=form>

Sabido, O. (2016). Cuerpo y sentidos: el análisis sociológico de la percepción. *Debate feminista*. 52(2016), 63-80. Recuperado el 03 de agosto de 2020 de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300317>

Sacks, O. (2003). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Barcelona, España: Anagrama

Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: Arfo.

Secretaría de la educación. (2010). *Las maravillas de la comunicación están en nuestras manos*. México: Programa de Enseñanza Bilingüe.

Unicef. (2005). *Seminario Internacional: Inclusión social, discapacidad y políticas públicas*. Santiago, Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

ANEXOS

1. Formato entrevista

Entrevista dirigida a estudiantes sordos de enseñanza media

¡Hola!, ¿cómo están? Mi nombre es Daniela Aguilera y mi apodo es (...). Soy estudiante de quinto año de la carrera de castellano en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Esta entrevista es para mi trabajo de tesis y tendrá una duración aproximada de 30 minutos. Muchas gracias por participar.

Esta entrevista tendrá una duración máxima de aproximadamente 30 minutos.

Preguntas generales

1. ¿En qué colegio estudias?
2. ¿Cuántos estudiantes son por sala?
3. ¿En qué colegio estudiabas antes?
4. ¿Qué te gusta de tu colegio? ¿Qué no te gusta?
5. ¿Tienes intérprete dentro del aula?
6. ¿El intérprete te acompaña en todas las asignaturas?
7. ¿Qué asignatura te gusta más?
8. ¿En el futuro, qué carrera quieres estudiar? o ¿en qué quieres trabajar?

Percepciones

Interacción

9. ¿Qué es lo que más te gusta de compartir con personas oyentes dentro del aula?
10. ¿Qué es lo que menos te gusta de compartir con personas oyentes dentro del aula?
11. ¿Cómo te gustaría que fueran las interacciones dentro de las clases de Lengua y Literatura?

Aprendizaje

12. ¿Qué te parece la asignatura de Lengua y Literatura? ¿Es difícil, fácil, aburrida, entretenida?
13. ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de Lengua y Literatura?
14. ¿Qué es lo que no te gusta de las clases de Lengua y Literatura?
15. ¿Cómo te gustaría que fueran las clases de Lengua y Literatura?

Experiencias

Interacción

16. ¿Cómo se comunica el profesor de la asignatura Lengua y Literatura contigo?
17. ¿El profesor de Lengua y Literatura interactúa contigo durante la clase de Lengua y Literatura?
18. ¿Cómo se relacionan tus compañeros contigo ya sea en clases de Lengua y Literatura o en los recreos?

19. ¿Participas con otros/as en actividades de las clases de Lengua y Literatura?

20. Cuando necesitas ayuda con algo, ¿quiénes te ayudan?

Aprendizaje

21. ¿Cómo adecúan los profesores/as de la especialidad los contenidos curriculares de Lengua y Literatura de acuerdo a tus necesidades? Por ejemplo: pruebas, trabajos u otras cosas.

22. ¿Cuáles son las mayores dificultades al leer el español?

23. ¿Cuáles son las mayores dificultades al escribir el español?

24. ¿Qué contenido de la asignatura de Lengua y Literatura es el que más te cuesta?

25. ¿Qué contenido de la asignatura de Lengua y Literatura se te hace más fácil?

26. ¿Qué técnicas o métodos utiliza el profesor de Lengua y Literatura para enseñarte a ti?

27. Según tu experiencia: ¿Cómo ha sido la participación del o la intérprete en las posibilidades de comprender adecuadamente el contenido que está presentando el profesor?

28. Según tu experiencia: ¿El referente más cercano de la asignatura es el profesor/a de la asignatura de Lengua y Literatura o el intérprete?

2. Transcripción entrevista N°1

Estudiante sorda de 3° medio en colegio especial para sordos “Jorge Otte Gabler”. (Entrevista realiza el viernes 16 de octubre de 2020).

¡Hola!, ¿cómo están? Mi nombre es Daniela Aguilera y mi apodo es (...). Soy estudiante de quinto año de la carrera de castellano en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Esta entrevista es para mi trabajo de tesis y tendrá una duración aproximada de 30 minutos. Muchas gracias por participar.

¿Cuál es tu nombre?

¡Hola!, mi nombre es (...).

¿Cuál es tu apodo?

Mi apodo es (...).

Preguntas generales:

1. ¿En cuál colegio estudias?

Yo estudio en el colegio Jorge Otte Glaber, ¿lo conoces?

2. ¿Cuántos estudiantes son por sala?

No lo sé, creo que 30 o 25 más o menos.

3. ¿En qué colegio estudiabas antes?

En Chillán en un colegio para oyentes, estuve dos años más o menos hasta que con mi mamá nos vinimos a Santiago y aquí nos quedamos.

4. ¿Qué te gusta de tu colegio? ¿Qué no te gusta?

El ambiente, compartir, comunicarme con mis compañeros, divertirme. Mis profesores también son sordos y comparto con ellos.

No me gusta cuando no entiendo algo en L2, por ejemplo, es difícil entender y me enoja.

5. ¿Tienes intérprete dentro del aula?

Sí, tengo intérprete en todas las asignaturas.

6. ¿El intérprete te acompaña en todas las asignaturas?

En todas está el intérprete ayudándome.

7. ¿Qué asignatura te gusta más?

Matemática, me gusta mucho matemática. Para mí no es difícil. Aprendo rápido y entiendo todo con la ayuda del profesor.

8. ¿En el futuro, qué carrera quieres estudiar? o ¿en qué quieres trabajar?

Yo quiero estudiar ingeniería, me gusta mucho matemática, sé que estudiar ingeniería es difícil, pero yo quiero estudiar eso.

Percepciones:

Interacción

9. ¿Qué es lo que más te gusta de compartir con personas oyentes dentro del aula?

Solo comparto con mis profesores oyentes y otras personas que trabajan en el colegio. Las otras personas son sordos igual que yo, pero sí me gusta compartir con ellos, aprendo palabras nuevas.

10. ¿Qué es lo que menos te gusta de compartir con personas oyentes dentro del aula?

No me gusta que los oyentes no entiendan lo que yo digo, tengo que repetir la seña o escribir. Es más fácil escribir para comunicarse.

11. ¿Cómo te gustaría que fueran las interacciones dentro de las clases de Lengua y Literatura?

No lo sé, todo está bien en mis clases. Me gustaría compartir con más personas oyentes, pero yo sé que en otro colegio no podría comunicarme bien y entender todo.

Proceso de aprendizaje

12. ¿Qué te parece la asignatura de Lengua y Literatura? ¿Es difícil, fácil, aburrida, entretenida?

Un poco aburrida. Me cuesta mucho. Mi asignatura se llama L2 y ahí me enseñan el español, pero para mí es difícil y por eso me gusta más o menos. Por ejemplo, leer y escribir es mucho

esfuerzo para mí, tengo que practicar mucho. El profesor explica y el intérprete me pasa la información, después lo mismo. Él me ayuda a entender el orden de las oraciones y así yo comprendo. Yo tengo que estudiar mucho.

13. ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de Lengua y Literatura?

No sé, no me gusta mucho. Me gustan los libros, ver los dibujos, los colores, pero leer y escribir es difícil.

14. ¿Qué es lo que no te gusta de las clases de Lengua y Literatura?

Por ejemplo, las personas sordas no vemos cuando los profesores modulan, no vemos nada y quedamos como perdidos, nos miramos y no entendemos nada. Las personas oyentes, por ejemplo, cuando el profesor escribe en la pizarra, los oyentes escuchan y escriben en sus cuadernos, pero los sordos ¿cómo? La comunicación se frena y tengo que pedir un favor para que me ayuden y ahí anoto en mi cuaderno. Es difícil para los sordos.

15. ¿Cómo te gustaría que fueran las clases de Lengua y Literatura?

Me gustaría que los profesores modularan mejor para poder entender. También me gustaría más cosas visuales y divertidas para aprender porque para los sordos es difícil aprender tantas palabras orales, aprender cómo se escriben, cómo se pronuncian, etc.

Experiencias:

Interacciones

16. ¿Cómo se comunica el profesor de la asignatura Lengua y Literatura contigo?

Con el intérprete. Él enseña, pero el intérprete traspasa la información y nos explica lo que dice el profesor. El profesor igual sabe de lengua de señas, nos podemos comunicar y él entiende todo.

17. ¿El profesor de Lengua y Literatura interactúa contigo durante la clase de Lengua y Literatura?

Sí, él es muy simpático, es muy buen profesor.

18. ¿Cómo se relacionan tus compañeros contigo ya sea en clases de Lengua y Literatura o en los recreos?

Nos comunicamos en lengua de señas, todos somos sordos, así que no hay problema.

19. ¿Participas con otros/as en actividades de las clases de Lengua y Literatura?

Sí, a veces hacemos trabajos en grupo.

20. Cuando necesitas ayuda con algo, ¿quiénes te ayudan?

Depende, me ayudan los profesores, intérpretes o mis compañeros.

Proceso de aprendizaje

21. ¿Cómo adecúan los profesores/as de la especialidad los contenidos curriculares de Lengua y Literatura de acuerdo a tus necesidades? Por ejemplo: pruebas, trabajos u otras cosas.

Todos tenemos las mismas pruebas y trabajos. Es igual que en los colegios para oyentes, pero aquí nos enseñan lengua de señas y español al mismo tiempo.

22. ¿Cuáles son las mayores dificultades al leer el español?

Para mí es difícil comprender algunas palabras, algunos verbos que en lengua de señas no existen.

23. ¿Cuáles son las mayores dificultades al escribir el español?

Lo más difícil es escribir con el orden del español, tengo que escribir ordenado, por ejemplo, una palabra, después otra palabra, después otra palabra ¿comprendes?

24. ¿Qué contenido de la asignatura de Lengua y Literatura es el que más te cuesta?

En primer lugar, los verbos, por ejemplo, con el verbo “estar”, me tengo que aprender la secuencia completa, los cambios en el futuro, en el pasado, la secuencia completa. En segundo lugar, las palabras dentro de las oraciones, aprender palabra por palabra, los sinónimos, son muchas palabras. En tercer lugar, leer y saber cómo se dicen las palabras, tengo que leer la palabra, pasarla a mi mente y después decirla. Son muchas palabras, es aburrido aprender palabra por palabra, repetir y repetir y después se olvidan.

25. ¿Qué contenido de la asignatura de Lengua y Literatura se te hace más fácil?

A las personas sordas nos gusta mucho el cómic. Yo comprendo lo que dice el libro a través de los cuadros con imágenes, como en el teatro. Uno comprende lo que dicen porque lo ve. Con las fotos de cómic yo puedo ver las expresiones, el enojo, la alegría, etc.

26. ¿Qué técnicas o métodos utiliza el profesor de Lengua y Literatura para enseñarte a ti?

Hay un profesor oyente con un intérprete. Ellos dos me enseñan. En todas las asignaturas es lo mismo, en biología, en matemática, en historia.

27. Según tu experiencia: ¿Cómo ha sido la participación del o la intérprete en las posibilidades de comprender adecuadamente el contenido que está presentando el profesor?

Intérprete explica bien, todo bien, él me ayuda cuando yo no entiendo algo, tiene paciencia cuando yo pregunto y pregunto.

28. Según tu experiencia: ¿El referente más cercano de la asignatura es el profesor/a de la asignatura de Lengua y Literatura o el intérprete?

El profesor.

3. Transcripción entrevista N°2

Estudiante sorda de 3° medio en colegio con Proyecto de Integración Escolar “Guillermo González Heinrich”. (Entrevista realizada el viernes 16 de octubre de 2020).

¡Hola!, ¿cómo estás? Mi nombre es Daniela Aguilera y mi apodo es (...). Soy estudiante de quinto año de la carrera de castellano en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Esta entrevista es para mi trabajo de tesis y tendrá una duración aproximada de 30 minutos. Muchas gracias por participar.

¿Cuál es tu nombre?

¡Hola!, mi nombre es (...).

¿Cuál es tu apodo?

Mi apodo es (...).

Preguntas generales:

1. ¿En qué colegio estudias?

Colegio Guillermo González Heinrich.

2. ¿Cuántos estudiantes son por sala?

Este año 25 porque tomé Gastronomía, años anteriores entre 38 a 40 alumnos por sala.

3. ¿En qué colegio estudiabas antes?

Un año en escuela Santiago Apóstol, después colegio San Francisco de Asís para los sordos.

4. ¿Qué te gusta de tu colegio? ¿Qué no te gusta?

La verdad me gusta más o menos, porque muchas veces me siento sola, me comunico poco con otras personas.

5. ¿Tienes intérprete dentro del aula?

A veces, en algunas asignaturas. En Lenguaje o Matemática.

6. ¿El intérprete te acompaña en todas las asignaturas?

No.

7. ¿Qué asignatura te gusta más?

Ninguna.

8. ¿En el futuro, qué carrera quieres estudiar? o ¿en qué quieres trabajar?

Aun no tengo claro, pero me gusta preparar videos y ponerles música

Percepciones:

Interacciones

9. ¿Qué es lo que más te gusta de compartir con personas oyentes dentro del aula?

No me gusta mucho, comparto poco, pero me rio de lo que veo y entiendo. Algunos son graciosos.

10. ¿Qué es lo que menos te gusta de compartir con personas oyentes dentro del aula?

Los oyentes no me entienden y no hablan, a veces molestan y piensan que uno no se da cuenta.

11. ¿Cómo te gustaría que fueran las interacciones dentro de las clases de Lengua y Literatura?

Que los oyentes se acuerden de que hay sordos en la sala, falta incluir a los sordos, pero de verdad, enserio, porque en diferentes situaciones a los sordos nos ignoran o discriminan.

Proceso de aprendizaje

12. ¿Qué te parece la asignatura de Lengua y Literatura? ¿Es difícil, fácil, aburrida, entretenida?

Es difícil y aburrida.

13. ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de Lengua y Literatura?

Cuando la profesora pone videos o cuando hay que leer un libro y yo le pido ayuda a mi mamá para que me explique lo que dice.

14. ¿Qué es lo que no te gusta de las clases de Lengua y Literatura?

Que es aburrida porque la profesora solo habla y no le entiendo nada.

15. ¿Cómo te gustaría que fueran las clases de Lengua y Literatura?

Con más trabajo visual, que los profesores no hablen tanto, que pongan videos para que los sordos entiendan.

Experiencias:

Interacciones

16. ¿Cómo se comunica el profesor de la asignatura Lengua y Literatura contigo?

No sabe lengua de señas, así que no se comunica, no habla conmigo y le dice a otra persona que sepa señas que me diga o después le dice a la intérprete.

17. ¿El profesor de Lengua y Literatura interactúa contigo durante la clase de Lengua y Literatura?

No.

18. ¿Cómo se relacionan tus compañeros contigo ya sea en clases de Lengua y Literatura o en los recreos?

En clases no me relaciono con nadie, en los recreos me comunico con uno o dos sordos de otro curso.

19. ¿Participas con otros/as en actividades de las clases de Lengua y Literatura?

No.

20. Cuando necesitas ayuda con algo, ¿quiénes te ayudan?

Solo mis compañeras sordas o la intérprete.

Proceso de aprendizaje

21. ¿Cómo adecúan los profesores/as de la especialidad los contenidos curriculares de Lengua y Literatura de acuerdo a tus necesidades? Por ejemplo: pruebas, trabajos u otras cosas.

Mis pruebas y trabajos los prepara la intérprete.

22. ¿Cuáles son las mayores dificultades al leer el español?

Entender lo que leo.

23. ¿Cuáles son las mayores dificultades al escribir el español?

Si me lo dictan no entiendo nada y si está escrito no tengo problemas.

24. ¿Qué contenido de la asignatura de Lengua y Literatura es el que más te cuesta?

Todo, me cuesta entender lo que dice la profesora, entender lo que leo, etc.

25. ¿Qué contenido de la asignatura de Lengua y Literatura se te hace más fácil?

Ninguno, todos son difíciles para mí.

26. ¿Qué técnicas o métodos utiliza el profesor de Lengua y Literatura para enseñarte a ti?

Ninguna.

27. Según tu experiencia: ¿Cómo ha sido la participación del o la intérprete en las posibilidades de comprender adecuadamente el contenido que está presentando el profesor?

Gracias a la intérprete puedo entender lo que dice la profesora, ella es un gran apoyo, nos explica todo.

28. Según tu experiencia: ¿El referente más cercano de la asignatura es el profesor/a de la asignatura de Lengua y Literatura o el intérprete?

Mi profesora real es la intérprete.

4. Transcripción entrevista N°3

Estudiante sordo de 3° medio en colegio con Proyecto de Integración Escolar “Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar”. (Entrevista realizada el miércoles 21 de octubre de 2020).

¡Hola!, ¿cómo están? Mi nombre es Daniela Aguilera y mi apodo es (...). Soy estudiante de quinto año de la carrera de castellano en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Esta entrevista es para mi trabajo de tesis y tendrá una duración aproximada de 30 minutos. Muchas gracias por participar.

¿Cuál es tu nombre?

¡Hola!, mi nombre es (...).

¿Cuál es tu apodo?

Mi apodo es (...).

Preguntas generales:

1. ¿En qué colegio estudias?

Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar.

2. ¿Cuántos estudiantes son por sala?

35 más o menos.

3. ¿En qué colegio estudiabas antes?

Santiago Apóstol, una escuela básica para sordos.

4. ¿Qué te gusta de tu colegio? ¿Qué no te gusta?

Me gusta tener amigos y antes me gustaba la profesora (...) que explicaba todo muy claro.

5. ¿Tienes intérprete dentro del aula?

Yo tengo 3 intérpretes que se van cambiando durante el día.

6. ¿El intérprete te acompaña en todas las asignaturas?

Sí, todas las asignaturas.

7. ¿Qué asignatura te gusta más?

Me gusta historia y no me gusta biología.

8. ¿En el futuro, qué carrera quieres estudiar? o ¿en qué quieres trabajar?

Quiero trabajar en una tienda vendiendo artículos para mascotas.

Percepciones:

Interacciones

9. ¿Qué es lo que más te gusta de compartir con personas oyentes dentro del aula?

Hay algunos oyentes que son simpáticos, también algunos profesores. Eso me gusta.

10. ¿Qué es lo que menos te gusta de compartir con personas oyentes dentro del aula?

No puedo conversar con las personas porque los oyentes no entienden la lengua de señas, la comunicación es difícil.

11. ¿Cómo te gustaría que fueran las interacciones dentro de las clases de Lengua y Literatura?

Me gustaría compartir con más personas, tener más amigos, pero ellos no me entienden, así que solo puedo compartir con mis amigos sordos.

Proceso de aprendizaje

12. ¿Qué te parece la asignatura de Lengua y Literatura? ¿Es difícil, fácil, aburrida, entretenida?

Es difícil, lo más difícil para mí es escribir. Ahora las clases son por computador, la profesora de diferencial nos manda guías con mucho texto, tengo que leer, leer, leer y eso para mí es difícil, no me gusta. Por ejemplo, en matemática, el profesor hace clases en el computador y pone vídeos para explicar, eso es divertido y entiendo más. Por eso me gusta más esta asignatura. En Lenguaje es diferente, la profesora solo manda guías y no entiendo nada. Ahora Lenguaje es más difícil, antes era difícil, ahora es más difícil.

13. ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de Lengua y Literatura?

Me gusta cuando vemos videos, mirar los libros porque cuando tienen dibujos yo puedo entender mejor, pero cuando es solo leer, leer y leer, para mí es difícil entender.

14. ¿Qué es lo que no te gusta de las clases de Lengua y Literatura?

Cuando tengo que copiar cosas y escribir, por ejemplo, a veces estoy escribiendo, pero me encuentro con una palabra nueva que no entiendo y no la puedo escribir y entender en la oración completa.

15. ¿Cómo te gustaría que fueran las clases de Lengua y Literatura?

Que los profesores hablaran más lento, explicaran más lento. Antes tenía una profesora que me gustaba porque explica muy lento y la intérprete podía decirme lo que decía, pero ahora es muy rápido y no alcanzo a entender.

Experiencias:

Interacciones

16. ¿Cómo se comunica el profesor de la asignatura Lengua y Literatura contigo?

Con el intérprete, el profesor explica y el intérprete me dice a mí.

17. ¿El profesor de Lengua y Literatura interactúa contigo durante la clase de Lengua y Literatura?

Sí, pero poco.

18. ¿Cómo se relacionan tus compañeros contigo ya sea en clases de Lengua y Literatura o en los recreos?

Antes cuando el colegio era presencial, en los recreos me juntaba con mis amigos sordos. En el colegio somos 8 sordos y en mi curso somos 4, así que nos juntábamos todos los sordos de diferentes cursos. Como los oyentes no saben lengua de señas, nosotros nos apartábamos.

19. ¿Participas con otros/as en actividades de las clases de Lengua y Literatura?

Sí, pero siempre con los sordos. En el curso siempre hay dos grupos aparte, los sordos y los oyentes.

20. Cuando necesitas ayuda con algo, ¿quiénes te ayudan?

El intérprete o mis compañeras sordas.

Proceso de aprendizaje

21. ¿Cómo adecúan los profesores/as de la especialidad los contenidos curriculares de Lengua y Literatura de acuerdo a tus necesidades? Por ejemplo: pruebas, trabajos u otras cosas.

Apoderada: Él tiene retraso cognitivo, así que en la sala lo acompañan 3 profesoras: la profesora de asignatura, el intérprete y la profesora de diferencial. Por esta razón, él tiene adaptaciones curriculares, pero las adapta la profesora de diferencial.

22. ¿Cuáles son las mayores dificultades al leer el español?

Yo no puedo leer muy bien, los profesores tienen que ayudarme para entender y me hacen resúmenes.

23. ¿Cuáles son las mayores dificultades al escribir el español?

No puedo escribir bien porque no entiendo todas las palabras. Cuando tengo que escribir escribo muy lento.

24. ¿Qué contenido de la asignatura de Lengua y Literatura es el que más te cuesta?

No lo sé, pero para mí es muy difícil leer y escribir, ver guías con mucho texto me cuesta.

25. ¿Qué contenido de la asignatura de Lengua y Literatura se te hace más fácil?

Los cuentos, me encantan, son divertidos y fáciles. Este año me pasaron un cuento del gato y el ratón y fue lo mejor del año.

26. ¿Qué técnicas o métodos utiliza el profesor de Lengua y Literatura para enseñarte a ti?

No lo sé, a mí me enseña la profesora diferencial.

27. Según tu experiencia: ¿Cómo ha sido la participación del o la intérprete en las posibilidades de comprender adecuadamente el contenido que está presentando el profesor?

Explica bien, todo bien.

28. Según tu experiencia: ¿El referente más cercano de la asignatura es el profesor/a de la asignatura de Lengua y Literatura o el intérprete?

La profesora de diferencial.

5. Transcripción entrevista N°4

Estudiante sorda de 3° medio en colegio especial para sordos “Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar”. (Entrevista realizada el lunes 26 de octubre de 2020).

¡Hola!, ¿cómo están? Mi nombre es Daniela Aguilera y mi apodo es (...). Soy estudiante de quinto año de la carrera de castellano en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Esta entrevista es para mi trabajo de tesis y tendrá una duración aproximada de 30 minutos. Muchas gracias por participar.

¿Cuál es tu nombre?

¡Hola!, mi nombre es (...).

¿Cuál es tu apodo?

Mi apodo es (...).

Preguntas generales:

1. ¿En qué colegio estudias?

L5, Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar

2. ¿Cuántos estudiantes son por sala?

35 más o menos.

3. ¿En qué colegio estudiabas antes?

Colegio San Francisco de Asís.

4. ¿Qué te gusta de tu colegio? ¿Qué no te gusta?

Me gusta compartir con personas diferentes, pero a veces tengo problemas para comunicarme, eso no me gusta.

5. ¿Tienes intérprete dentro del aula?

Sí

6. ¿El intérprete te acompaña en todas las asignaturas?

Sí, en todas.

7. ¿Qué asignatura te gusta más?

Biología es mi asignatura favorita.

8. ¿En el futuro, qué carrera quieres estudiar? o ¿en qué quieres trabajar?

Me gustan 3 trabajos. Me gustaría ser doctora, parvularía o veterinaria.

Percepciones:

Interacciones

9. ¿Qué es lo que más te gusta de compartir con personas oyentes dentro del aula?

Me gusta compartir con personas diferentes.

10. ¿Qué es lo que menos te gusta de compartir con personas oyentes dentro del aula?

Que ellos entienden poco de lengua de señas. A veces no me puedo comunicar bien.

11. ¿Cómo te gustaría que fueran las interacciones dentro de las clases de Lengua y Literatura?

Me gustaría hablar más con las personas, pero los oyentes no me entienden y yo trato de entender lo que dicen, pero a veces no puedo, hablan muy rápido.

Proceso de aprendizaje

12. ¿Qué te parece la asignatura de Lengua y Literatura? ¿Es difícil, fácil, aburrida, entretenida?

Un poco difícil y aburrida.

13. ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de Lengua y Literatura?

Me gusta leer, es difícil, pero me gusta.

14. ¿Qué es lo que no te gusta de las clases de Lengua y Literatura?

A veces el profesor no explica bien, no entiendo lo que dice porque habla muy rápido.

15. ¿Cómo te gustaría que fueran las clases de Lengua y Literatura?

Falta más visualidad, fotos, videos, etc. Así los sordos entendemos mejor lo que se quiere decir en las guías.

Experiencias:

Interacciones

16. ¿Cómo se comunica el profesor de la asignatura Lengua y Literatura contigo?

Con el intérprete. El intérprete me explica lo que dice el profesor.

17. ¿El profesor de Lengua y Literatura interactúa contigo durante la clase de Lengua y Literatura?

Sí, pero solo me dice, “Hola”, “¿Cómo estás?” cuando llega a la sala. A veces me pregunta si entiendo, pero depende del contexto, algunas clases son muy rápidas.

18. ¿Cómo se relacionan tus compañeros contigo ya sea en clases de Lengua y Literatura o en los recreos?

Con el intérprete y con el alfabeto dactilológico. Vamos letra por letra: a, b, c, d y él intérprete ayuda a los oyentes a aprender ese alfabeto.

19. ¿Participas con otros/as en actividades de las clases de Lengua y Literatura?

Sí, pero muy poco.

20. Cuando necesitas ayuda con algo, ¿quiénes te ayudan?

El intérprete, pero también le escribo en el cuaderno a mis compañeros oyentes “Oye, ayúdame” y ellos me ayudan.

Proceso de aprendizaje

21. ¿Cómo adecúan los profesores/as de la especialidad los contenidos curriculares de Lengua y Literatura de acuerdo a tus necesidades? Por ejemplo: pruebas, trabajos u otras cosas.

Depende de la situación. A veces cambian algunas cosas, pero cambia poco.

22. ¿Cuáles son las mayores dificultades al leer el español?

Comprender lo que leo porque el orden de las palabras es diferente. Tengo que leer varias veces para entender.

23. ¿Cuáles son las mayores dificultades al escribir el español?

Mmm, no lo sé. Es difícil el orden de las palabras. En español la estructura es distinta a la lengua de señas. También me cuestan los artículos, por ejemplo, en español se escribe “la casa” y en lengua de señas yo solo digo “casa”.

24. ¿Qué contenido de la asignatura de Lengua y Literatura es el que más te cuesta?

La poesía porque no es igual al lenguaje normal, es diferente ¿entiendes? Por ejemplo, una oración significa algo distinto de lo que está ahí escrito y yo tengo que leer, repetir de nuevo la lectura y no comprendo. Necesito ayuda para entender la idea del texto, es muy difícil para mí.

25. ¿Qué contenido de la asignatura de Lengua y Literatura se te hace más fácil?

Leer libros pequeños. Me gusta cuando son libros cortos con dibujos y colores.

26. ¿Qué técnicas o métodos utiliza el profesor de Lengua y Literatura para enseñarte a ti?

No lo sé, el profesor solo escribe, en la pizarra, en los cuadernos.

27. Según tu experiencia: ¿Cómo ha sido la participación del o la intérprete en las posibilidades de comprender adecuadamente el contenido que está presentando el profesor?

Bien, todo bien, cuando alcanza a escuchar todo, explica todo bien, me queda todo claro.

28. Según tu experiencia: ¿El referente más cercano de la asignatura es el profesor/a de la asignatura de Lengua y Literatura o el intérprete?

El profesor.

6. Transcripción entrevista N°5

Estudiante sordo de 2° medio en colegio regular de enseñanza con Proyecto de Integración Escolar “Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar”. (Entrevista realiza el viernes 17 de noviembre de 2020)

¡Hola!, ¿cómo están? Mi nombre es Daniela Aguilera y mi apodo es (...). Soy estudiante de quinto año de la carrera de castellano en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Esta entrevista es para mi trabajo de tesis y tendrá una duración aproximada de 30 minutos. Muchas gracias por participar.

¿Cuál es tu nombre?

¡Hola!, mi nombre es (...).

¿Cuál es tu apodo?

Mi apodo es (...).

Preguntas generales

1. ¿En qué colegio estudias?

L5.

2. ¿Cuántos estudiantes son por sala?

30 o 35.

3. ¿En qué colegio estudiabas antes?

Escuela Santiago Apóstol especial para personas sordas.

4. ¿Qué te gusta de tu colegio? ¿Qué no te gusta?

Compartir y comunicarme con mis amigos sordos, también algunos oyentes, pero pocos.

5. ¿Tienes intérprete dentro del aula?

Sí.

6. ¿El intérprete te acompaña en todas las asignaturas?

Sí, en todas.

7. ¿Qué asignatura te gusta más?

Mmmm, no sé... matemática me gusta mucho, tengo buenas notas.

8. ¿En el futuro, qué carrera quieres estudiar? o ¿en qué quieres trabajar?

Profesor de niños sordos, quiero enseñar cualquier asignatura, pero ayudar a niños sordos como yo.

Percepciones

Interacción

9. ¿Qué es lo que más te gusta de compartir con personas oyentes dentro del aula?

Me gusta a veces cuando hacen cosas graciosas y yo me río.

10. ¿Qué es lo que menos te gusta de compartir con personas oyentes dentro del aula?

Con los oyentes es difícil la comunicación, no me entienden y tengo que escribir cuando no entienden lengua de señas.

11. ¿Cómo te gustaría que fueran las interacciones dentro de las clases de Lengua y Literatura?

Me gustaría compartir más con mis compañeros de curso, pero para mí es difícil entender lo que dicen, hablan muy rápido y no puedo leer los labios.

Proceso de aprendizaje

12. ¿Qué te parece la asignatura de Lengua y Literatura? ¿Es difícil, fácil, aburrida, entretenida?

Aburrida ja ja ja, solo un poco.

13. ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de Lengua y Literatura?

Aprender palabras nuevas, cuando las veo por primera vez no las entiendo, pero le pregunto al profesor y él me ayuda a comprender.

14. ¿Qué es lo que no te gusta de las clases de Lengua y Literatura?

Las clases son solo en español, se escribe en español, se lee en español, el profesor habla español ¿entiendes? El intérprete me ayuda a comprender, pero yo me siento solo.

15. ¿Cómo te gustaría que fueran las clases de Lengua y Literatura?

Más lentas para mí y divertidas. A veces todo es muy rápido y yo no alcanzo a comprender.

Experiencias

Interacción

16. ¿Cómo se comunica el profesor de la asignatura Lengua y Literatura contigo?

El intérprete me dice en lengua de señas lo mismo que dice el profesor.

17. ¿El profesor de Lengua y Literatura interactúa contigo durante la clase de Lengua y Literatura?

Más o menos.

18. ¿Cómo se relacionan tus compañeros contigo ya sea en clases de Lengua y Literatura o en los recreos?

Intento conversar con señas fáciles o escribir en un cuaderno.

19. ¿Participas con otros/as en actividades de las clases de Lengua y Literatura?

Algunas veces. Cuando la profe lo dice yo no tengo problema.

20. Cuando necesitas ayuda con algo, ¿quiénes te ayudan?

Depende, a veces el profesor, el intérprete y mis compañeros.

Proceso de aprendizaje

21. ¿Cómo adecúan los profesores/as de la especialidad los contenidos curriculares de Lengua y Literatura de acuerdo a tus necesidades? Por ejemplo: pruebas, trabajos u otras cosas.

No lo sé, mis pruebas y trabajos son iguales a los otros, pero la intérprete me explica algunas cosas o las tareas.

22. ¿Cuáles son las mayores dificultades al leer el español?

Depende, cuando son libros cortos yo no tengo problema, pero cuando son libros muy grandes es difícil para mí porque no entiendo y tengo que pedir ayuda “oye, qué dice aquí, ayúdame, por favor”...

23. ¿Cuáles son las mayores dificultades al escribir el español?

Para las personas sordas es difícil escribir con la estructura del español, el orden de las palabras es diferente.

24. ¿Qué contenido de la asignatura de Lengua y Literatura es el que más te cuesta?

Antes cuando el colegio era presencial, me costaba mucho trabajo las disertaciones y las exposiciones en público. Me ponía nervioso porque los oyentes no entendían lo que yo decía, la intérprete les explicaba, pero no es lo mismo. Me daba mucha vergüenza.

25. ¿Qué contenido de la asignatura de Lengua y Literatura se te hace más fácil?

Lo único que me gusta es cuando la profesora muestra videos sobre algún tema, por ejemplo, el año pasado vimos un video de YouTube de un cuento que no recuerdo, pero así entendí todo igual que mis compañeros.

26. ¿Qué técnicas o métodos utiliza el profesor de Lengua y Literatura para enseñarte a ti?

No lo sé, el profesor enseña igual para todos.

27. Según tu experiencia: ¿Cómo ha sido la participación del o la intérprete en las posibilidades de comprender adecuadamente el contenido que está presentando el profesor?

Bien, la intérprete me explica todo. Gracias a ella puedo estudiar y comprender lo que enseña el profesor.

28. Según tu experiencia: ¿El referente más cercano de la asignatura es el profesor/a de la asignatura de Lengua y Literatura o el intérprete?

El profesor.