



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**“INTEGRACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE UNA ESTUDIANTE
HIPOACÚSICA QUE CURSA PRIMER AÑO EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL, MENCIÓN PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE EN LA
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN”**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL CON
MENCIÓN EN PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

PROFESORA GUÍA: ÁNGELA SOTERAS S.

AUTORAS: CAMILA V. HERNÁNDEZ MADRID
CAMILA F. HERRERA ALARCÓN
DANIELA G. LAGOS MALHUE

SANTIAGO, MARZO 2011

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

“Integración en Educación Superior de un estudiante hipoacúsica que cursa primer año en la carrera de Educación Diferencial, Mención Problemas de Audición y Lenguaje en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación”

Memoria para optar al título de:
Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial con mención
en Problemas de Audición y Lenguaje.

Profesora guía: Ángela Soterías S.

Autoras: Camila V. Hernández Madrid
Camila F. Herrera Alarcón
Daniela G. Lagos Malhue

Santiago, Marzo 2011

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
RESUMEN	12
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	19
1. Educación Superior	20
1. 1 Formación Inicial en Educación Superior	22
1.1.1. Proyecto Tuning	23
1.1.2. Vida universitaria	26
1.1.2.1 Ambiente físico	33
1.1.2.2 Tipos de Aprendizajes	35
2. Educación Diferencial e Ingreso Especial en la UMCE	45
2. 1. Educación Diferencial Especialidad en Problemas de Audición y Lenguaje (PAL)	46
2.2.1. Ingreso especial	47
3. Persona Sorda	50
3.1. Persona sorda miembro de una comunidad	51
3.2. Códigos visuales de las personas sordas	53
3.3. Identidad de la persona sorda	56
3.5. Historia de la Educación de las personas sordas en Chile	58
3.4.1. Enfoque Oralista	60
3.4.2. Enfoque Bilingüe	61
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	64
1. Tipo de investigación	65
2. Carácter de la investigación	65
3. Diseño de la investigación	66
4. Acceso al campo	67
5. Técnicas e Instrumentos	69
6. Categorización de los Datos Recopilados	74

CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS	80
1. Resultados Aprendizaje Académico	81
1.1 Análisis Aprendizaje Académico	99
2. Resultados Aprendizaje Social	103
2.1 Análisis Aprendizaje Social	126
3. Resultados Aprendizaje Emocional	131
3.1 Análisis Aprendizaje Emocional	149
4. Resultados Opinión	152
4.1 Análisis Opinión	169
CAPÍTULO V: REFLEXIONES FINALES	174
CAPÍTULO VI: SUGERENCIAS	179
BIBLIOGRAFÍA	182
ANEXOS	191
Impresos	
Digitalizados (Se adjunta un CD)	

AGRADECIMIENTOS

*“Amar no es mirarse el uno al otro; es mirar juntos en la misma dirección.”
Antoine de Saint-Exupery.*

Quiero agradecer a quienes durante estos cinco años, estuvieron cerca mío, para mirar en la misma dirección, en donde estaba el objetivo que hoy logro.

Agradezco a quienes día a día, tuvieron que contener mis emociones y brindarme apoyo para no decaer ante todos los desafíos a los que me enfrenté en estos años. “Mita” y “Pito” gracias por los regalones, consejos, conversaciones y retos, por amarme y confiar siempre en mi. Gracias porque dieron todo lo que tenían a su alcance y más.

Gracias a mi familia mi “Nany”, “Mami Olga”, “tata”, por apoyarme y siempre confiar en mi. A mis hermanos Cristóbal, Fernanda y Agustín, por los malos y buenos momentos, que sin duda alguna nos han hecho que desde ahora siempre seamos para todo los cuatro.

Gracias a mis amigas “Mai” y “Fran”, por acompañarme y quererme, por dar ese pedacito de chocolate cada vez que era necesario. Agradezco de forma especial a mis amigas, compañeras, y memoristas “Camy” y Dany”, por esforzarse y dar todo, proponiéndonos esta meta y cumpliéndola, fue difícil, pero aquí estamos, proponiéndonos nuevos desafíos y sé que el que viene lo lograremos.

Gracias a la familia de mis compañeras, por creer en nosotras y brindarnos fuerza cada vez que estábamos en una de las casas, por ese cariño de mamás “ajenas, pero propias”.

Agradezco a quienes me formaron, a los profesores que dejaron huella, que me hicieron llorar de tanto aprender. Gracias profesora Ángela, por guiarnos en este proceso, por creer en nosotras, pero además por aceptar a una híbrida de lenguaje en temas de audición.

Finalmente agradezco a los niños/as que me hicieron participes de sus vidas y me enseñaron a ser educadora hoy.

Camila Hernández Madrid.

Agradecer no es tan fácil como lo pensé, encontrar palabras para describir todo lo que siento a quienes me han acompañado, luchado y soportado. Gracias a mis padres, mi pilar y base fundamental, no saben cuánto los amo, en pocas palabras: son los mejores, sé que muchas veces los atormenté con mis traspasos o peleas con los computadores, mil gracias por amarme como lo han hecho, por cobijarme y ampararme en su alma, porque sé que lo que compartimos es trascendental, una relación cósmica que Dios nos ha regalado.

A mis hermanos, sobre todo a los menores mi Palomita y Danito, con ustedes me he desquitado más de una vez, pero de las peleas es que se ha conformado una hermosa relación, son mis orgullos, gracias por los cariños, los besitos o las comidas que me hacían cuando llegaba cansada. A mis hermanos mayores, por consentirme y ser un ejemplo en mi vida, para bien o para mal, me han mostrado el mundo y lo hermoso que puede llegar a ser, si existen personas como ustedes.

Agradecer a mis amigos, porque realmente he creado una comunidad en el peda, he encontrado compañeros de vida y de lucha, gracias Andrés por esas caminatas y charlas largas, a mi flaquito “Camilo” gracias por prestarme tantas veces el hombro, Bascu y Hugito por distraerme tan hermosamente, Franca por ser tan soñadora y comprometida, Coté porque cada vez que te necesité, sin decírtelo, estabas ahí. Mis preciosas amigas Dani e Isi me siento muy orgullosa de ustedes, gracias, muchas gracias por estar al pie del cañón, con su hermosa aura llena de vida y optimismo, aprendimos mucho, y sé que hicimos un trabajo con compromiso. A mis compañeros de vida, con quienes espero seguir viviendo y luchando, con ustedes no me siento sola y confío que podemos cambiar el mundo.

Por último a ti, aunque te incorporaste al final de este proceso, ya te siento como parte esencial de mi vida, simplemente: te amo.

Cierro una etapa y me siento enormemente agradecida y amada, Gracias Dios mío por guiar mí camino, y darme las armas para seguir luchando, con la convicción de crear un mundo mejor, y como bien lo dijo Gandhi: *“La alegría está en la lucha, en el esfuerzo, en el sufrimiento que supone la lucha y no en la victoria misma”*

Camila Herrera Alarcón

Primero, a las personas y situaciones vividas en la universidad. A los profesores, quienes sea como sea me mostraron qué es realmente ser educadora, a todos los funcionarios de nuestro Departamento, ya que conocieron nuestras dificultades y se encargaron de resolverlas cuando podían. Hago una mención aparte a nuestra profesora guía, de la cual me siento agradecida por habernos ayudado durante todo el proceso de formación.

Otras personas que merecen todo mi reconocimiento son los pequeños que abrieron las puertas de sus salas de clase y de sus vidas, para enseñarnos más de lo que ellos pudieron notar.

Respecto a mi intimidad, quiero agradecer a mi madre, una mujer increíble, que ha dado todo por mí y mi hermano, me ha entregado grandes lecciones de vida y a la cual nunca terminaré de agradecer...a mi hermano, que me enseñó a pelear y discutir, pero también a disfrutar de la vida y a entregarme por completo a las personas que amo, incluyéndolo. También a mi papá, que aunque no ha estado siempre conmigo, le agradezco que, sin querer, me haya transformado en una mujer más fuerte y valiente. Los amo a los tres. No olvido a toda mi familia, por apoyarnos en todo momento.

También agradezco a las familias de mis amigas, por acogernos y acompañarnos como uno más, por la paciencia, ayuda y consejos.

Estoy agradecida además con el que ha sido mi compañero este último tiempo, por ayudarme a crecer y a reír, por soportar a veces mi mal genio y por estar conmigo en este momento de mi vida.

Por último, a las que hasta hoy fueron mis compañeras de universidad, pero que espero sean mis compañeras en la vida...

Isi: por aumentar mi nivel de porfía, por mostrarme los colores de la vida y por llamarme en los sueños...

Cami: por tus piropos, locuras y yoga...por mostrarme tu fragilidad, que conmigo está a salvo...

Fran: por estar ahí sin estar, por tu ingenio y decisión...

Y a las tres en general por dejarme encontrarlas, por acompañarme en este proceso de risas, llantos, nervios, reflexiones, baile y chocolate...las adoro...

Daniela Lagos Malhue

(Dani Lake)

RESUMEN

La presente memoria pretende dar a conocer el estudio de caso de una estudiante hipoacúsica, que ingresa a la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial, Mención Problemas de Audición y Lenguaje. Se pretende indagar acerca de las experiencias de un año de vida universitaria que tendrá, entendiendo vida universitaria como las experiencias que conllevarán a aprendizajes académicos, sociales y emocionales del sujeto estudiado.

Durante un año académico se buscó comprender las experiencias de la estudiante, para lo cual se describen las interacciones que tiene ésta tiene con su entorno universitario, principalmente; compañeros, profesores de cátedra y de apoyo. Para así realizar un análisis con los factores que favorecen y obstaculizan el desarrollo de los aprendizajes y las opiniones acerca del proceso que ha vivido el sujeto de estudio.

Finalmente se presentan las reflexiones finales de la investigación, con el fin de dar respuesta a las preguntas planteadas en el problema de investigación.

CAPÍTULO I:
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“La formación docente ha sido materia de innumerables análisis y discusiones, desde los factores explícitos e implícitos para la determinación del perfil profesional hasta los resultados esperados de la formación, pasando por los elementos que deben conformar el currículo, su presencia y su peso en la formación pedagógica y de la especialidad, como también las fuentes o factores que deben orientar la estructuración del currículo de formación” (Barros, 2000: s/p). Durante la etapa de formación pedagógica en los estudiantes o futuros docentes, se configuran una serie de factores que afectan en la construcción acerca de la profesión elegida; se cuestiona, comenta, informa y reproduce una visión propia del curriculum al cual los estudiantes se enfrentan.

Aún así, no es sólo el ámbito cognitivo el que se ve fortalecido en la persona que ingresa a la universidad, sino que todo lo que significa el desarrollo integral de los futuros profesionales, es decir, aspecto cognitivo, emocional, social, pedagógico, etc., los estudiantes van construyendo una realidad propia, se sienten parte de un todo y, a medida que comprenden este proceso, y lo viven paso a paso, es que se desarrollan profesores como sujetos activos y transformadores de la sociedad. Dellors (1996:47) señala que “el estudiante (que debe aprender) no debe actuar como un espectador, debe estar activo y esforzarse, hacer y experimentar, reflexionar y equivocarse, aprender de otros y con otros”.

En la vida cotidiana, las personas van creando, construyendo y asimilando, una serie de conceptos, discursos y declaraciones a partir de los otros, lo mismo sucede al ingresar a la universidad. Los estudiantes se enfrentan a una serie de conceptos desconocidos, nuevos retos, se producen conflictos ignorados con los cuales se debe vivir y aprender de ellos. Como señala Murcia Peña (2009) la vida universitaria se construye desde lo social, ya que la universidad es una institución de carácter social, por ende, existen diversas experiencias, individuales y sociales, emocionales y cognitivas, con pares y profesores, ofreciendo los espacios de convivencia, cultura y recreación con el fin de que la comunidad estudiantil socialice.

Dentro de ese complejo escenario, de interacciones y convivencia, se presenta también la educación de las personas sordas, y es sobre ese contexto que surgen las interrogantes de esta investigación.

En la educación de las personas sordas, ha existido una serie de problemáticas en torno a la calidad y acceso a la educación, controversias que aparecen incluso en la declaración de Salamanca (UNESCO; 1994: 62): “Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones. Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos, por ejemplo, y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país”

Al abordar la temática de la educación de las personas sordas, nacen muchas interrogantes, como señala Domínguez (2009:39) “algunas ya clásicas y muy debatidas a lo largo del tiempo, pero siempre presentes, como es el tema del aprendizaje – enseñanza de la lengua o el dilema acerca de la utilización de la lengua de signos en la educación de estos alumnos; o cuál es la modalidad de escolarización más adecuada o el dilema acerca de la inclusión del niño sordo”. Respuestas a estas interrogantes, no son únicas, pues la diversidad de estudiantes sordos es múltiple y por ende, no tienen las mismas necesidades.

Como señala Cruz (2009:140) “La sordera es un rasgo que marca las relaciones sociales de aquellos que lo tienen, impacta en su forma de ver, ser y estar en el mundo, se integran a una comunidad que difiere de la sociedad oyente” lo anterior es un rasgo social, por ende, se puede observar al convivir con otros, de las experiencias y el quehacer cotidiano.

La educación para las personas sordas, ha vivido una serie de cambios a lo largo de la historia, y en Chile no ha ocurrido lo contrario. Los estudiantes sordos,

han conocido diversos enfoques de aprendizajes, desde el oralismo, la comunicación total, y lo que hasta ahora es tendencia mundial para la educación de los sordos, el enfoque de educación Bilingüe, ya que es en este enfoque que se considera a las personas sordas con una lengua propia, con un sentido de identidad cultural, y por ende se entiende la importancia de profesores sordos que trabajen para la formación de otros sordos.

Son los profesores sordos los competentes en el uso, contenido y forma de la Lengua de Señas, al ser su lengua natural y son quienes manejan los constantes cambios, propios de su lengua. Además son un referente cultural para los estudiantes sordos, por ende, es necesario proporcionar oportunidades para la interacción con iguales, adultos oyentes y sordos; “los alumnos sordos no sólo necesitan un sistema de comunicación con el que comunicar y aprender sino también interlocutores que compartan ese lenguaje y con los que establecer auténticas interacciones comunicativas y realizar la construcción de conocimientos” (Domínguez, 2009:55)

La Educación Especial está orientada en diferentes contextos, en uno los estudiantes sordos se relacionan con sus pares, niños y/o adolescentes sordos, y otro, donde se reúnen estudiantes sordos y oyentes en clases regulares; la integración.

El Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) señala: “El proceso de integración escolar consiste en educar niños y niñas, jóvenes y adultos con y sin discapacidad durante una parte o la totalidad del tiempo en establecimientos de educación común, el que comenzará preferentemente en el período preescolar pudiendo continuar hasta la educación superior” (www.mineduc.cl) se comprende que la educación para las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en donde se encuentran las personas sordas, puede ser durante toda la educación institucionalizada, es decir, se considera el ingreso a la universidad.

El ingreso a la universidad es un proceso dinámico, donde se hacen, constantemente, cuestionamientos acerca de la realidad en que se vive, pues no todos tienen los mismos discursos ante determinados fenómenos; lo importante es que las instituciones universitarias generen espacios, pertinentes para cada particularidad. Por lo mismo, es que se ha abierto espacio a la integración de personas sordas en educación superior, este es el caso de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), en donde personas sordas, pueden ingresar por medio de una prueba especial.

Por todo lo anteriormente expuesto, es que en esta investigación se estudiará a un joven hipoacúsico, el cual se integra al primer año de la carrera de educación diferencial, mención Problemas de Audición y Lenguaje (en adelante PAL), donde comenzará a tener contacto con personas sordas, ya sea porque trabajan en la universidad o bien, porque asisten como estudiantes u otro, pero también ciertas cátedras lo acercarán a la comunidad sorda.

A su vez, el estudiante vivirá un proceso donde tendrá que crear grupos de trabajo, tendrá nuevas responsabilidades, deberá relacionarse con sus compañeros de curso, la mayoría oyentes, y también con sus profesores, ya que la integración no significa solamente estar inserto dentro de una institución. Por ello, en esta investigación se entenderá vida universitaria, como las experiencias que conllevarán a aprendizajes académicos, sociales y emocionales del estudiante hipoacúsico durante su primer año de universidad.

Ante esto surgen una serie de preguntas que orientan la investigación:
¿Qué experiencias tendrá durante el primer año de universidad?, ¿cómo son las interacciones que tiene una estudiante hipoacúsica durante su primer año de vida universitaria?, ¿Qué aspectos de la vida universitaria entorno a factores emocionales, sociales y académicos, son facilitadores y obstaculizadores en el estudiante hipoacúsico? y ¿qué opiniones tiene la estudiante hipoacúsica sobre la vida universitaria que vivencia a nivel personal y social

Objetivo General:

- Comprender la experiencia de integración universitaria de una estudiante hipoacúsica que cursa primer año, en la UMCE, en la carrera de Educación Diferencial, Mención Problemas de Audición y Lenguaje.

Objetivos Específicos

- Distinguir los factores que obstaculizan y facilitan el desarrollo de los aprendizajes académicos, emocionales y sociales entorno a la vida universitaria, en un estudiante hipoacúsico, durante el primer año de la carrera.
- Descubrir las opiniones acerca de la vida universitaria, que la estudiante hipoacúsica expresa a nivel personal y social durante el primer año de la carrera de Educación Diferencial, Mención Problemas de Audición y Lenguaje.

CAPÍTULO II:
MARCO REFERENCIAL

1. Educación superior

El actual sistema educacional chileno abarca cuatro niveles educativos: Educación Parvularia, Básica, Media y Superior. En los dos primeros niveles se considera una etapa de formación de las personas en la que se desarrollan habilidades y competencias básicas para fortalecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como también desarrollar valores y actitudes que los acompañarán durante toda la vida. Así se espera que todos los estudiantes del país tengan las mismas oportunidades de cursar la Educación Parvularia y Básica, y se les presenten los mismos contenidos del currículum nacional. Los objetivos de la Educación Media responden a requerimientos dispuestos por MINEDUC en el Decreto 220, uno de ellos es “ofrecer a alumnos y alumnas unos conocimientos, unas habilidades y unas actitudes, relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico, social y político del país...” (www.mineduc.cl). Como lo señala el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2009), se pretende en la educación superior formar profesionales y técnicos de nivel superior; que permitan el desarrollo del capital humano en donde se les entregue información y conocimientos avanzados, sirviendo de apoyo vital para una cultura reflexiva y un debate público y estimulando el desarrollo regional.

La Educación Superior, según Bernasconi y Rojas (2004), es el proceso por el cual los estudiantes mayores de 18 años, que ya han recibido su licenciatura de educación media, deciden continuar sus estudios en algún Centro de Formación Técnica, Institutos Profesionales y/o Universidades.

Cabe señalar que la Educación Superior en Chile, ha sufrido Reformas Educativas que le han permitido una evolución, ya que en el tiempo se ha incrementado el número de instituciones que la imparten. Estas modificaciones la han transformado en un objeto de investigación, reformulaciones y críticas, que

pretenden dar mejorías en relación a la calidad de este sistema educacional, que a la vez se han visto afectadas por la situación internacional.

Chile ha ido en son de los cambios del mundo, en donde hasta ahora los avances tecnológicos, organizacionales, institucionales y sociales, demuestran que ya no se requiere una población con alto nivel educacional, sino que es necesario que se potencien las capacidades de adaptarse, aprender, manejar los cambios de forma rápida y eficiente, relevándose además la necesidad de contar con competencias y habilidades que sean transferibles en el mercado del trabajo en el que se desenvolverán los egresados de la Educación Superior.

Reafirmando la idea anterior Mide UC (2008:9) señala que “el trabajo ha dejado de ser simplemente un conjunto de tareas relacionado con la descripción de cargo y se ha convertido en una situación en que los sujetos deben ser capaces de movilizar recursos específicos que le permitan hacer frente a situaciones inesperadas”.

En este contexto, en donde los cambios exigen de las personas y las instituciones una adaptación continúa, emerge el enfoque de competencias, desplazando al curriculum basado en objetivos relacionados a conocimientos, siendo el primero propuesto para la formación inicial de los profesionales de las Universidades de Chile.

Al respecto Mide UC (2008: 9) plantea “como una de las formas de comprender tales cambios estructurales y las dinámicas y desafíos que de ellos emanan, pasando desde un modelo estático, con énfasis en aspectos generales y descriptivos del trabajo, a un modelo dinámico, con énfasis en las conductas específicas que dan cuenta del cumplimiento de las responsabilidades del cargo y que permite adaptarse de manera más flexible a las nuevas exigencias del medio.”

Según la International Labour Organization (<http://elcartero.unitecnologica.edu.com>) , se entiende por competencia “un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, habilidades, valores y actitudes relacionadas entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional”, y de acuerdo a esto se establece que existen cuatro niveles de competencias que los estudiantes deben desarrollar en la educación superior para ser profesionales íntegros y competentes. Las competencias son: Saber conocer, Saber hacer, Saber ser y Saber convivir. El saber conocer se relaciona con que el estudiante conozca, interprete, infiera, en torno a una o varias disciplinas; el saber hacer, es el aplicar esos conocimientos en diferentes contextos; el saber ser, a la capacidad de la autodirección, responsabilidad, solución de problemas, toma de decisiones y valores propios de los humanos para percibir a los demás y vivir en un contexto social; el Saber convivir a los valores asociados a la capacidad para establecer y desarrollar relaciones sociales en todos los espacios en donde corresponda interactuar.

Así se espera que los profesionales tengan un perfil en donde se integren las competencias cognitivas- intelectuales, cognitivas- motrices y cognitivas afectivas, siendo personas integrales, que puedan ser competentes en cualquier medio en el que se desenvuelvan.

1.1. Formación Inicial en Educación Superior.

La Formación Inicial en Educación Superior, ha sido formulada en base a que los estudiantes puedan desarrollar competencias, que satisfagan las demandas laborales a las que deberán enfrentarse posteriormente, puesto que se considera la transición desde la educación al empleo una “parte endógena de una nueva estrategia educacional que apunta a la calidad y la eficiencia” así lo señala Mide UC citando a Kivinen y Ahola.

Bajo este enfoque, en donde se pretende que los estudiantes posean ciertas competencias al egresar de la educación superior, es que se realizan estudios en donde se explora la relación entre educación superior y mundo laboral, como por ejemplo los que se han llevado a cabo en Europa: el estudio Careers After Higher Education: an European Research Survey (CHEERS), el estudio The Flexible, y el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (Sintonizar las estructuras educativas en Europa). De estos, dos se han llevado a cabo en Latinoamérica: Tuning y Reflex.

En el siguiente apartado se hará mención al Proyecto Tuning, como fue llevado a cabo en Europa y sus repercusiones en América Latina, especialmente en Chile; y también se hará alusión a la vida de los estudiantes al ingresar a la universidad a qué significa ser universitario, y a lo que estos se enfrentan durante esos años.

1.1.1. Proyecto Tuning.

El Proyecto Tuning es una metodología que permite “volver a diseñar, desarrollar, implementar y evaluar los programas de estudio de cada uno de los ciclos de Bologna” así lo señala Mide UC (2008) refiriéndose a Tuning Project, siendo esta una propuesta hecha en Bologna se pretendió implementarla, también, en toda Europa, con el fin de lograr desde el año 1999 al año 2010, las siguientes metas a nivel continental, como se señala en Mide UC (2008):

- i) Mejorar la competitividad y el atractivo internacional de la educación superior europea,
- ii) Mejorar la empleabilidad de los graduados europeos, y
- iii) Desarrollar la movilidad interna y externa de estudiantes y graduados.

Según Mide UC(2008), el proyecto Tuning obtuvo un gran impacto, ya que sus resultados fueron validados, considerados en el desarrollo de los programas de Educación Superior en Europa para lograr la creación del “Espacio Europeo de Educación Superior”, esto impulso a que el proyecto trascendiera las fronteras, implementándose también en América Latina, siendo una idea intercontinental.

Para llevar a cabo la implementación de Tuning Latinoamericano se usaron como punto de partida las 30 competencias definidas por el proyecto Tuning Europeo, y luego de llegar a un análisis, los diferentes Centros Nacionales Tuning de todos los países participes (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela), se determinó que el listado de competencias definitivo serían 27, las cuales son:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas

16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad

El proyecto Tuning, considera estas 27 competencias, como una forma de contribuir en el mejoramiento de la educación superior en Latinoamérica, construyendo perfiles de profesionales similares, que permitan desarrollar redes de intercambio y estimular la innovación y la calidad a través de éste.

En Chile desde el año 2005, MINEDUC (2008) a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP), comienza a implementar los primeros proyectos con lo que se pretende renovar la Educación Superior, pretendiendo realizar perfiles profesionales pertinentes, que permitan que los estudiantes desarrollen competencias demostrables en relación al Saber conocer, Saber hacer, Saber ser y Saber convivir. Por este motivo el sistema universitario y el Gobierno chileno, puso interés en el Proyecto Tuning, ya que sus buenos resultados coinciden justamente cuando Chile estaba más preocupado de realizar una renovación curricular. Así como lo expresa MINEDUC el proyecto Tuning se transforma en un elemento fundamental para “motivar y formar a los especialistas nacionales, guiar las metodologías que se resuelva implementar, fomentar la formación de redes de colaboración y permitir evaluaciones comparativas” (<http://tuning.unideusto.org>)

1.1.2. Vida universitaria

El ingresar a la universidad significa un cambio, en donde se articula el modo en que el estudiante vaya adaptándose e integrándose, ya sea social, emocional o académicamente, lo cual conjugará su permanencia o salida de la universidad. Según López Bravo (2006:127) “En su primer año de vida universitaria los alumnos enfrentan problemas que surgen tanto de la transición que viven como adolescentes como por lo que significa el paso de la escuela a la universidad. Inevitablemente lleva un sentido de pérdida y al mismo tiempo de nuevas oportunidades. Estas generan expectativas y sueños que se espera lograr. La forma como se equilibran las pérdidas y oportunidades y se disminuye el grado de tensión que se produce es crucial” El ingreso a la universidad es el resultado de una elección condicionada, como una transición que articula el momento de la elección, con el posible abandono. Para Guevara (www.naya.org.ar), el joven que ingresa a la educación superior, debe conciliar: imágenes, concepciones y representaciones, con aquello que quiere ser, lo que le gusta, lo que su mundo le ofrece y la realidad en términos de posibilidades.

Ser universitario implica un progreso en el sentido de maduración personal, que tiene que estar acompañado de un crecimiento en diferentes realidades de la vida. Aguilar Rivera (2007:2) plantea que “El estudiante deberá también generar no *solo nuevas maneras* de pensar sino también *nuevas relaciones sociales y culturales* con sus profesores y compañeros, o sea *nuevas redes de soporte social*, que no siempre se logran en clases numerosas, con grupos de diversas características. Si a esto se le agrega el desplazamiento a otra ciudad, el desarraigo del hogar y de su entorno afectivo más cercano, resultara, ésta, más difícil”

El ingresar a una carrera supone coordinar el tiempo, es decir, requiere que se le dedique atención a los estudios, pero también a los intereses personales, es

necesario entender la nueva realidad a la cual se enfrenta, que no es la misma a la de la vida en la educación media.

El primer año de universidad, no solo significa un cambio de institución (de la educación media a la superior), sino que es enfrentar las características personales de los estudiantes a nuevos contextos y posibles cambios, ya que deberá afrontar sus expectativas y deseos ante una nueva realidad, que no necesariamente será lo que esperaba. Para López Bravo (2006:128):"Los estudiantes llegan a primer año con una variedad de experiencias personales, académicas y sociales que les proporciona las estrategias básicas para enfrentar las exigencias de la vida universitaria. Estas características previas tienen una poderosa influencia en el proceso de aprendizaje en la universidad". Considerando lo anterior, es necesario coordinar hábitos y técnicas de estudios que dependiendo del material de estudio, es necesario buscar o bien renovar las estrategias para poder abordar esta nueva realidad y además adoptar el hábito de un estudio paulatino, que permita llevar las materias al día para su mejor aprovechamiento.

Pero ya se ha dicho que lo académico no es lo único que influye en la vida universitaria, sino también los ámbitos emocionales y sociales; para Aguilar Rivera (2007) la *integración social* se manifiesta como un todo y depende de las buenas relaciones y vínculos que se generen con la comunidad educativa, principalmente con los profesores y estudiantes. Por otro lado, la *integración académica*, esta relacionada con el desarrollo y clima intelectual de la institución. En esto último, es necesario tener presente el marco estructural y organizativo de la institución universitaria, lo cual significaría contemplar la calidad, el prestigio y becas y/o ayudas económicas en el financiamiento. El desarrollo intelectual, se ve afectado por factores como la seguridad o incertidumbre en la elección de la carrera y la residencia o no en la facultad universitaria, lo que a su vez influirá en la integración social.

En el año 2006 López Bravo et al., realizan una investigación¹, en relación a las percepciones de los alumnos sobre su primer año de universidad, se señala que el ambiente afectivo resulta satisfactorio, sin embargo aparecen algunos problemas relacionados con actitudes de los profesores hacia los alumnos que se consideran “descalificados” y perciben a los profesores como “muy lejanos” “menos humanos que lo esperado”; “solo les interesa pasar toda la materia” y “algunos no se muestran interesados en la docencia”. Lo cual articula la relevancia del ambiente universitario, ya que se conjuga la globalidad de la persona; su realidad social, emocional y académica.

El ingreso a la universidad cada año es más temprano, lo que significa que la mayoría de los estudiantes se encuentran en la etapa de la adolescencia. Londoño Pérez (2009:97) plantea que “El autocontrol, funciona como una pieza fundamental del ciclo, permite mantener el equilibrio emocional de las personas, y es considerado la condición necesaria para que los individuos alcancen un óptimo funcionamiento adaptativo. Así, el autocontrol es una habilidad esencial para posponer o demorar la gratificación y conseguir objetivos que requieren trabajo continuo”. El proceso anterior, esta ligado al aprendizaje emocional de los estudiantes, al igual que la autoestima, como la autonomía ligada a la libertad personal, y además de poder aceptarse a si mismo y a su entorno, además permite la confianza y seguridad en sí mismo y la autorregulación, de esta manera se permite que el estudiante se presente desde diferentes perspectivas; es decir, como un agente activo, que puede asumir diversos roles.

También es importante una organización personal, para ordenar las actividades cotidianas, así poder advertir concretamente si el estudio ocupa un lugar prioritario, y asignarle tiempo a las actividades personales, de autocrecimiento y de esparcimiento, lo cual permite no desligarse de amigos y/o familia. Londoño Pérez (2009:98) *“La combinación entre habilidad social y*

¹ Estudio que tiene el objetivo de describir la percepción de los estudiantes de las ocho escuelas de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Realizado por Departamento de Educación en Ciencias de la Salud. Facultad de Medicina Universidad de Chile

optimismo facilitan tanto la integración escolar como la conducta mantenida a largo plazo en dirección a la consecución de objetivos académicos “

Cuando los estudiantes tienen el apoyo de sus familias, es que se sienten más seguros de sí mismos, lo cual permitirá crear mejores y mayores instancias para relacionarse con sus compañeros. “*El soporte familiar* es uno de los elementos de mayor importancia, que parece influir sobre las variables del rendimiento académico. Este tipo de soporte contempla una *dimensión efectiva*, material, de disponibilidad de recursos que la familia brinda al estudiante, y una *dimensión afectiva* de soporte emocional”. (Aguilar Rivera, 2007:4)

La satisfacción, integración y mantención en la universidad deriva no sólo de los buenos resultados en términos de logros académicos sino, además, en la consolidación de círculos sociales de apoyo constituidos por los pares inmediatos y familiares. “En suma, la adaptación a la universidad, sin duda, se ve reflejada tanto en la satisfacción personal como en el rendimiento académico obtenido, y depende, en gran medida, de la visión positiva que tenga del futuro, de la capacidad para responder positivamente ante situaciones de estrés, y del intercambio social efectivo con los pares, familia y maestros” (Londoño Pérez 2009:98). Así, la adaptación a la vida universitaria es adecuada en cuanto el joven analiza verdaderamente lo que posee, y los utiliza efectivamente según las situaciones propias de la universidad, centrándose en lo que podrá o no lograr, lo cual lo ayudará a actuar y afrontar los problemas que surgen en este proceso.

La vida universitaria de un estudiante podría verse conjugada por aprendizajes académicos, sociales y emocionales, que le brindarían diferentes experiencias, satisfacciones y desafíos que enfrentar. Las personas van adquiriendo una imagen de ellas mismas, en la construcción e interacción con otros sujetos. A su vez, las creencias que las personas forman en torno a esta nueva realidad, es que van constituyendo una opinión de lo que es vida universitaria.

Opinión

Las personas tienen dominios respecto a la realidad, pues se explican lo que sucede al vivir, al hacer cosas. Aún así al existir, se encuentran con diversas personas, que pueden tener otros o los mismos dominios de lo que cada sujeto llama realidad. Maturana indica (1997:25) “aun cuando todos los dominios de realidad son diferentes, en términos de las coherencias operacionales que los constituyen, y por ende, no son iguales en la experiencia, ellos son todos igualmente legítimos como dominios de la existencia, porque ellos surgen de la misma forma al ser generados a través de la aplicación de operaciones de distinción por el observador, en la praxis del vivir”.

Al estar en contacto permanente con los otros y entre otros, en una comunidad es que a la vez se produce una subjetividad social, la cual afecta la opinión de cada persona en su subjetividad individual; el medio nos entrega un sin fin de conocimientos, los cuales como sujetos vemos qué y cuál hacemos parte de nuestra realidad. Maturana (1997:42) señala: “en la vida diaria normalmente nos movemos inconscientemente de un camino explicativo al otro, en la manera como argumentamos para validar nuestras afirmaciones y explicaciones, y hacemos esto según nuestro flujo emocional en nuestras relaciones interpersonales y deseos”. Las personas aprendemos de los otros, de sus percepciones, argumentos y lenguaje, y es así que creamos un punto de vista propio.

Los sujetos actúan a partir de un contexto, existen un sin fin de procesos que median lo que se cree; existe una realidad particular detrás de cada actitud, de cada mirada, gesto y palabra. Para Vygostky (1995:222) “el sentido de una palabra es la suma de todos los acontecimientos, y de la psicología que la palabra suscita en nuestra conciencia. Es todo un complejo, fluido y dinámico, que tiene varias zonas más estables y precisa. Una palabra adquiere su sentido a partir del contexto en que aparece; en diferentes contextos cambia su sentido” Lo que sucede con estos conceptos de la vida cotidiana, no es una simple acumulación,

sino que van entregando un sentido a la realidad, en la palabra se va transformando lo desconocido en algo familiar, a través de la opinión.

La manera de reaccionar, de actuar está mediado por el proceso de creación de realidad, las experiencias que vivimos, nos la van creando. Quezada (1998) cita la metáfora de Frank Ramsey, la cual dice que las opiniones son como: “mapas con los cuales uno guía o conduce (with wich one steers)” para luego explicar que las ideas son como mapas de un territorio, de un lugar, ya que pueden decir como son las cosas, pero que no sólo dicen *algo* sino que juegan un papel decisivo en la construcción de roles de los sujetos.

Cuando las conductas de las personas son motivadas por un deseo es que “las creencias constituyen a *guiar o conducir* al sujeto de manera que haya buenas posibilidades de que el deseo se realice, sí las creencias u opiniones en cuestión son verdaderas” (Quezada, 1998: 35). Al opinar es que se puede observar en “práctica” las ideas del sujeto, y así comparar con la de los otros, y de esta manera, determinar si el punto de vista es o no correcto.

El proceso por el cual adquirimos nueva información, es en el contacto con otros, y con nosotros mismos. Por lo que, las opiniones conducen nuestro actuar, dependiendo de su contenido, es decir del contexto, la realidad a la cual se ve enfrentada. “De manera que nuestro concepto común de creencia tiene dos ingredientes principales. Por un lado las creencias *dicen o representan algo*, o, como se suele decir, tiene un contenido representacional (expresable en proposiciones) por el que son verdaderas o falsas. Por otro lado, poseen un papel causal como parte de las causas de nuestra conducta, parte de aquello que hace que ésta se dirija en esta o aquella dirección” (Quezada, 1998: 35). Muchas de las apreciaciones que tenemos, surgen en situaciones en la que se interactúa con los otros, mientras se comprende lo que el otro comunica, y se relaciona con las creencias propias, desde la inferencia con nuestras opiniones.

Para Fromm (1996:53) “tener conocimiento es tomar y conservar la posesión del conocimiento disponible (la información); conocer es funcional y sólo sirve como medio en el proceso de pensar productivamente” Para hacerse de una opinión relativamente fuerte, es necesario conocer, pero no significa que éste sea a cabalidad, ya que las opiniones se van transformando a partir de los aprendizajes que las personas experimentan.

Quezada (1998: 34) señala que: “debemos admitir que para saber algo se necesita previamente haberse formado un juicio acerca de ello, o al menos tener una opinión o creencia”. Ahora bien, nuestras opiniones se van transformando mientras va surgiendo conflicto, o bien algo nos perturba, ya que entre más grande es el dilema, más el interés por resolverlo. “Se pensaba que las opiniones del *sentido común* de un ciudadano normal, o sea, socialmente adaptado, eran racionalmente y no necesitan de un análisis profundo; pero esto no es verdad. Nuestras motivaciones, ideas y creencias conscientes son una mezcla de información falsa, prejuicios, pasiones irracionales y racionales, en que fragmentos de la verdad flotan y ofrece seguridad, aunque falsa, de que toda la mezcla es genuina y verdadera” (Fromm 1996:100). Para las personas lo que se cree es lo verdadero, es la realidad; aunque ésta puede ser incierta, ya que es subjetiva y va a depender de cada persona.

El crear una opinión va ligado con la construcción de conocimiento, realidad y vivencia. Fromm (1996:92) indica “las palabras señalan una experiencia, pero no son la experiencia. En el momento en que expreso lo que siento, exclusivamente con el pensamiento y las palabras, y sólo es comunicable si alguien comparte mi experiencia”.

Cuando se sabe algo, es que se señala o dice lo que se piensa, las personas expresan una creencia la cual va variando cuando se vive, se crea realidad. Ante esto Coll en Miras (2004: 50) plantea que “Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie

de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiriendo en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determina en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipo de relaciones establecerá entre ellas”.

Para Miras (2004: 52) “Los alumnos poseen una cantidad variable de esquemas de conocimientos, es decir, no tienen un conocimiento global y general de la realidad, sino un conocimiento de aspectos de la realidad con los que han podido entrar en contacto a lo largo de su vida por diversos medios”. Por tanto, es que se opina en función del contexto en que se desarrolla y vive. Los estudiantes señalan lo que piensan en su experiencia directa y a partir de las informaciones que van recibiendo. Por lo cual, es que se van usando esquemas de conocimiento, esto significa que como sujetos, crean representaciones sobre aspectos de la realidad, los cuales van variando a partir de los aprendizajes y la conciencia acerca de ella.

1.1.2.1 Ambiente físico

Gran parte de las experiencias universitarias se desarrollan dentro del aula, espacio físico que de acuerdo a sus características, podría favorecer o dificultar la recepción de la información que se diga dentro de ésta y la comunicación entre los presentes, siendo éste un factor que influye de forma directa en un sujeto con pérdida auditiva.

A continuación se profundizará en aquellos elementos que conforman el ambiente físico: sonoridad, topografía y uso del espacio.

Con respecto a la sonoridad, es importante mencionar que se desea apuntar al escenario acústico que permite, o no, la inteligibilidad de la palabra. De acuerdo al grado de inteligibilidad de la palabra, será el grado de comprensión del

mensaje, por lo tanto, la acústica de una sala es clave para lograr recepcionar la información de manera adecuada. “Los sonidos correspondientes a las vocales no son tan críticos en lo que respecta a la inteligibilidad de la palabra como los de las consonantes. Es desafortunado que las consonantes sean tan débiles como para ser enmascaradas por el ruido” (Torres, 2008:10).

Existen algunos factores acústicos que influyen en la recepción de los sonidos, y por ende, en la comprensión del mensaje. Uno de ellos es la reverberación, la cual se denomina “al sonido que persiste en el interior de la sala después de apagada la fuente emisora” (Torres, 2008:10). El tiempo que dura este fenómeno es muy importante, pues define la permanencia del sonido dentro de la habitación y el tamaño de ésta. Por lo tanto, si una sala es muy amplia, el tiempo de reverberación es mayor, lo que dificulta la inteligibilidad de la palabra, “Si la reverberación es muy grande, la palabra es menos inteligible (...) por lo que la audición se empeora, al tener menos calidad” (Recuero en Torres, 2008:10).

Por lo tanto, si una sala de clases no presenta las características acústicas adecuadas, probablemente se producirá este fenómeno, lo que puede conllevar a que la comprensión de la palabra, de las personas presentes, no ocurra de manera óptima.

Uso del espacio

Las personas están acostumbradas a considerar el espacio como si fuera un volumen, una caja que incluso, podríamos llenar. Es necesario entenderlo como un espacio de realidad pedagógica, en donde suceden y se desenvuelve el acontecer práctico. Al tener una dimensión territorial, también presenta rasgos visibles que lo delimitan como tal, el espacio físico se refiere a las características geográficas del lugar.

Durante las jornadas educativas, los profesores y estudiantes se desenvuelven en torno a un espacio físico y topografía especial “Es el espacio físico (el centro, el aula y los espacios anexos, etc.) y sus condiciones estructurales (dimensión, tipo de suelo, ventanas, etc.). También comprende los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.) y su organización (distintos modos de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio)” (Iglesias Forneiro, 2008).

Es entonces, este reparo del espacio escolar como ambiente de aprendizaje, el cual supone la toma de decisiones en torno a cómo ordenar el espacio, equiparlo y enriquecerlo para que se convierta en un factor estimulante de la actividad. Organizar el acceso de los estudiantes a los espacios del aula y cómo estructurar la clase en torno a los espacios disponibles y los recursos incorporados a ellos (Iglesias Forneiro, 2008)

1.1.2.2. Tipos de Aprendizajes

El aprendizaje en las personas es “un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia” así al menos lo define didáctica (<http://www.didactica.ua.es>) citando a Feldman, en donde el aprendizaje provoca un cambio en la capacidad conductual de la persona, como también resulta perdurable en el tiempo, generándose a partir de las experiencias y la práctica, que viva la persona.

. Por lo que muchas experiencias de la persona, le aportarán nuevos conocimientos, habilidades, destrezas, estrategias y actitudes, que le ayudarán a afrontar diferentes momentos en la vida.

A continuación se presentan 3 tipos de aprendizajes (Cruz Mojica, 2001) que se considerarán relevantes para la investigación.

Aprendizaje Académico.

Como dice Cruz Mojica (2001) la experiencia que viven los jóvenes en la universidad, resulta ser una etapa crítica en donde los estudiantes deciden sobre su futuro y el futuro de la sociedad en la cual se desenvuelven, por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje que los educandos viven, se da desde un comienzo en las salas de clases, en donde se realizan actividades con objetivos, que son muy variados dependiendo de los patrones, estilos y calidad de lo que se enseña, considerando que cada situación educativa cambiará dependiendo de los contenidos, del cómo se enseña y del cómo se aprende.

Esta situación de aprendizaje que se da en el aula se denomina aprendizaje académico, como lo define el Centro de Recursos Electrónicos para Alumnos universitarios Discapacitados (CREADIS) (www.creadiseees.org) es “aquel que se realiza en una institución de enseñanza, con unos objetivos, planes de estudio, titulaciones previamente establecidas”. En el aprendizaje académico de los estudiantes universitarios, se debe considerar una variable importante a la hora de enseñar, y es que cada estudiante tiene su propio estilo de aprendizaje y forma de aprender.

Según Cruz Mojica siguiendo a Keefe, explica que las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes universitarios no se relacionan generalmente con la dificultad de los contenidos, sino que está relacionado con los procesos cognoscitivos requeridos y la metodología de los profesores, siendo necesario que éstos identifiquen los estilos de aprender de los estudiantes y relacionarlos con el tipo de enseñar que ellos realizarán.

Estilos de enseñanza

Estilo se define según la Real Academia de la Lengua Española, como “modo, manera, forma de comportamiento” y también como “uso, práctica,

costumbre, moda”, por lo que el estilo de enseñanza o el método de trabajo del docente, sería un comportamiento que se considera permanente o que constantemente se da de parte del profesor durante las cátedras, que influye en el proceso enseñanza-aprendizaje. Como lo señala Román Naranjo (2003: 1) “Los estilos de enseñanza corresponden a la manera cómo el profesor conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje en las etapas de: planificación/preparación de la clase (fase de pre impacto), realización de la clase (fase de impacto) y después de realizada la actividad o la clase según corresponda (fase de post-impacto)”.

Según Cruz Mojica, existen dos estilos de enseñanza que predominan en la educación, y resultan ser totalmente opuestos; el estilo tradicional y el estilo facilitador. Ambos convergen en elementos importantes a considerar: el profesor, los métodos instruccionales, la sala de clases y los estudiantes, cada elemento resulta ser un aporte que otorga atributos que inciden directamente en el aprendizaje académico que se brinda a los estudiantes en la universidad. A continuación se presenta una tabla en la que se consideran estos tres elementos esenciales, y las diferencias que se observan en cada uno dependiendo del estilo de enseñanza.

Tabla N.1: “Estilos de enseñanza predominantes en educación”

Elementos	Estilo tradicional	Estilo facilitador
Profesor (a)	Autoritario (a) Centrado (a) en el currículo Directo Dominante Formal Informativo Prescriptivo Rígido	Democrático (a) Centrado (a) en el estudiante Indirecto Interactivo Informal Inquisitivo Reflexivo Flexible
Salón de clases	Centrado en el profesor	Centrado en el estudiante

	Lineal (asientos colocados en filas)	Organizado en grupos, en círculos o mesas de trabajo
Métodos instruccionales	Discusión centrada en el profesor (a) Conferencias Alguna solución de problemas Demostraciones por el profesor (a) Transmisión de información del profesor (a) al estudiante.	Discusiones grupales Trabajo con iguales Mentoría Aprendizaje colaborativo Aprendizaje cooperativo Solución a problemas Tutoría Reflexión Pensamiento crítico Investigación en la sala de clases Informes orales y escritos.

Autor intelectual: Cruz Mojica (2001)

Los estudiantes deben estar en clases que contengan diferentes estilos de enseñanza o métodos de trabajo del profesor, con el fin de ayudarlos en sus estilos de aprendizajes preferidos como en los que no lo son, y así satisfacer las necesidades de cada estudiante. Cruz Mojica (2001) atiende las sugerencias de Felder referidas a una “enseñanza por ciclos”, donde cada ciclo corresponda a los estilos más comunes de aprender de los estudiantes que se encuentran en la sala de clases.

Estilos de aprendizaje.

Las personas perciben y se apoderan del conocimiento de diferentes formas, lo que les permite dar un nuevo significado a la información que adquieren del entorno. Gallegos cita a Centry (2003; 4), refiriéndose a que los estilos de aprendizajes son “aquellas estrategias preferidas por los estudiantes, entre ellas

se encuentran, formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar sobre la nueva información”. Hay educandos que prefieren aprender de forma grupal o bien individual, algunos gustan por la experimentación y otros requieren de apoyo para aprender.

Los estilos de aprendizaje están referidos a cómo la mente procesa la información que le entrega el medio, y a su vez cómo es influida por las percepciones de cada persona, con el fin de que el proceso de enseñanza aprendizaje sea efectivo y significativo.

Existen diferentes clasificaciones para los estilos de aprendizaje, en donde los estudiantes deben realizar un test para lograr conocer cuál es su propio estilo a la hora de aprender, la más usada es la de Honey y Mumford citada por Gallego et. al (2003: 6), el cual se basa en la percepción y procesamiento de la información.

- **Activista:** Las personas que tienen predominancia en estilo activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Se crecen ante los desafíos y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

- **Reflexivo:** Los reflexivos aprenden también con las nuevas experiencias pero no les gusta estar directamente implicados en ellas. Reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchándoles pero no intervienen hasta que se han adueñado de la situación.

- **Teórico:** Los teóricos aprenden mejor cuando las cosas que se les enseñan forman parte de un sistema, modelo, teoría o concepto. Les gusta analizar y sintetizar. Para ellos si algo es lógico, es bueno.

- Pragmático: El punto fuerte de los pragmáticos es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan.

Cada sujeto tiene predominancia de alguno de estos estilos, que se originan como diferentes respuestas ante el aprendizaje para poder apropiarse de este, pero cabe destacar que estos aprendizajes no solo se darán en las aulas, sino que también el ser social de las personas, les ayuda a apropiarse de otros conocimientos.

Aprendizaje Social

El aprendizaje social forma parte del ser humano, así también lo expresa Ivic (2010:11) “Los vínculos con los demás forman parte de su propia naturaleza. De este modo, no se puede analizar el desarrollo del niño ni el diagnóstico de sus aptitudes ni su educación si se hace caso omiso de sus vínculos sociales”. Por lo tanto, al estar en contacto permanente con otros, aprehendemos algo de la relación que se establece, o de la persona misma, así también lo explica Moscovici (año 1991: 76) “introducir o crear nuevas ideas; nuevos modos de pensamiento o comportamiento, o bien modificar ideas recibidas, actitudes tradicionales antiguos modos de pensamiento o comportamiento”. Este tipo de aprendizaje entonces, se genera a partir de la interacción que se establece con el entorno y con los sujetos que se encuentran en él.

Lucci (2006:8) se refiere al aprendizaje social, desde la perspectiva de Vygotsky, explicando que éste tiene íntima relación con las Funciones Psíquicas Superiores, ya que “considera que son de origen sociocultural, pues resultaron de la interacción del individuo con su contexto cultural y social”. Además estas

funciones psíquicas superiores se interiorizan a través de un proceso que, según lo relata el mismo autor, “no es simplemente la transferencia de una actividad externa para un plan interno, pero es el proceso en lo cual ese interno es formado”. Para que este proceso ocurra, el lenguaje es un elemento significativo para el desarrollo cognitivo de un sujeto, según Lucci (2006:9) “el lenguaje constituye el sistema de mediación simbólica que funciona como instrumento de comunicación, planificación y autorregulación. Es justamente por su función comunicativa el modo en el que el individuo se apropia del mundo externo, pues, por la comunicación establecida en la interacción ocurren “negociaciones”, reinterpretaciones de las informaciones, de los conceptos y significados”. Por ende, el lenguaje, es el instrumento que permite negociar los conceptos y significados propios, con los que ofrece el mundo externo, para generar un aprendizaje significativo para el sujeto.

Por lo tanto, para el desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, hay un elemento fundamental, el aprendizaje. Reforzando esta idea, Lucci (2006:10) lo señala claramente “para que el individuo se desarrolle en su plenitud, el desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores dependerá del aprendizaje que ocurre en un determinado grupo cultural, por las interacciones entre sus miembros”. Lo anterior, flexibiliza la visión sobre los procesos de aprendizaje, ya que como postula el mismo autor “los procesos de aprendizaje y desarrollo tienen influencias mutuas, generando condiciones en las que a mayor aprendizaje mayor desarrollo y viceversa”.

Aprendizaje Emocional

Las emociones forman parte de nuestros aprendizajes de vida, las cuales desde un punto de vista biológico, señalado por Maturana (1995:19) se connota como “disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción”. Dentro de este contexto, las emociones se hacen más tangibles, al

poder observarlas en los modos en que actúa un sujeto, y al mismo tiempo, permite interpretarlas con menor dificultad.

Para comprender lo que se entiende por dominios de acción, Maturana (2008: 16) grafica claramente nuestros modos de actuar, desde el dominio de lo emocional a través del siguiente ejemplo, “al llegar a la oficina uno declara que piensa pedir un aumento de sueldo al jefe, y la secretaria amiga dice: ‘no le pidas nada hoy porque está enojado, no te va a dar nada’ (...) Todo sistema racional se constituye en el operar con premisas aceptadas a priori desde cierta emoción”; por tanto, cuando actuamos de determinada manera frente a una determinada situación, el dominio emocional es el que entrega sustento a mi respuesta corporal, a lo que se dice o hace frente a esa situación. Por tanto, cada vez que actuamos de una manera, es porque nuestra disposición emocional, nos está orientando a actuar de esa forma determinada. Si se siente rabia, difícilmente nuestro cuerpo pueda expresar tranquilidad.

Dentro de esta concepción de emoción, se entiende por aprendizaje emocional el proceso por el cual el sujeto adquiere habilidades en relación a las competencias emocionales, señaladas a través de cinco categorías planteadas por Bisquerra (2007.3): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, habilidades de vida y bienestar. También señala que: “El desarrollo de competencias emocionales consiste en una práctica continuada”. Por lo tanto, el desarrollo de tales habilidades es un transcurso constante, donde el sujeto debe estar consciente de sus propias emociones para poder ponerlas en práctica y mejorarlas.

Se señala a continuación una breve descripción de cada una de las categorías referidas a las competencias emocionales nombradas anteriormente, que fueron postuladas por Bisquerra (2007:9, 10,11):

- Conciencia emocional: se entiende como capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
- Regulación emocional: es definida como capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.
- Autonomía emocional: hace referencia a un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad (...).
- Competencia social: se define como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.
- Habilidades para la vida y bienestar: se señala que es una capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida (...) Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

Cada una de estas capacidades, favorece el desarrollo para lograr una vida equilibrada, ya que si existe un buen desarrollo y comprensión de éstas, se pueden ver afectados de manera positiva otros ámbitos de la vida. Así también lo propone Bisquerra al explicar lo siguiente: “La incidencia positiva de un buen desarrollo de las competencias emocionales en numerosas circunstancias de la vida es un hecho constatado por un creciente volumen de investigaciones que intentan aportar luz y evidencias acerca de sus repercusiones”.

Cuando se ingresa a un nuevo lugar o área, como es el caso de la Universidad, las personas tienden a actuar de manera empática con las personas que comienza a conocer. Lo importante, es mantener esa actitud que aporta a conciliar buenas relaciones y estar en equilibrio emocional, mediante la práctica de cada una de las competencias emocionales.

Las emociones que nos invaden diariamente y que nos hacen actuar a partir de ellas, no son solo sensaciones propias de quien las siente, sino que también son distinguidas por los otros, a través de lo que se llama tonicidad muscular, entendiéndola como “un estado permanente de ligera contracción en el cual se encuentran los músculos estriados. La finalidad de esta situación es la de servir de telón de fondo a las actividades motrices y posturales” (Psicomotricidad) (<http://www.psico-motricidad.com.ar>). Como señala Wallón, la contracción fásica y tónica del músculo no significan tan sólo movimiento y tensión, sino gesto y actitud, siendo la función motriz un aspecto totalmente social, en respuesta a las situaciones que se dan en su entorno.

2. Educación Diferencial e Ingreso Especial en la UMCE

En el siguiente apartado se expone información extraída del texto “Del Instituto Pedagógico a la UMCE” (2004) del académico Luis Rubilar, en donde se relata la historia de la actual UMCE. En el año 1889 se fundó el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Nació por la necesidad de formar profesores capacitados para las distintas escuelas y liceos, labores que anteriormente realizaban personas no preparadas, sino que autodidácticas y sin estudios de pedagogía. No obstante muchos se opusieron al reconocimiento oficial de los nuevos maestros, y también a quienes capacitaban a estos nuevos profesores.

En este contexto, Valentín Letelier, impulsor y creador del Instituto pedagógico, decía: "para todos los chilenos defender el Instituto Pedagógico es defender uno de los agentes más poderosos de la cultura nacional. Suprimirlo es imposibilitar la formación del profesorado chileno; es hacernos perpetuos tributarios de la pedagogía extranjera".

Los primeros egresados del Instituto Pedagógico, otorgaron prestigio e idoneidad, ganando el respeto de las naciones cercanas al país, siendo contratadas misiones chilenas para organizar Institutos pedagógicos en otros países, como Venezuela. Así también entre los años 1934 y 1973, el Instituto se expandió cambiando su sede desde la casona del centro de Santiago al campus Macul 774, también abrió una sede en Valparaíso y se creó el Liceo Manuel de Salas destinado a la aplicación y experimentación de nuevas organizaciones, métodos y programas de Enseñanza.

En el año 1973, debido a la dictadura militar impuesta en Chile, el Instituto Pedagógico, se vio intervenido por Carabineros y Fuerzas Armadas quienes detuvieron y asesinaron a estudiantes y profesores. En el año 1981, se promulgó

el DFL (Decreto con Fuerza de Ley) N° 7 (17-02-198), en donde se estipulaba que la Universidad de Chile se separaba del Instituto pedagógico, y este último pasaba a ser la Academia superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago, perdiendo su rasgo universitario.

Desde su fundación el Instituto Pedagógico ha tenido diferentes nombres, hasta llegar al actual UMCE.

La UMCE, como continuadora en la formación de docentes, se subdivide en facultades: Facultad de Artes y Educación Física, Facultad de Ciencias Básicas, Facultad de Historia, Geografía y Letras, y Facultad de Filosofía y Educación. Dentro de esta última se encuentra el Departamento de Educación Diferencial, al cual nos referiremos a continuación, específicamente a la carrera de Educación diferencial Mención Problemas de Audición y Lenguaje.

2.1. Educación Diferencial Especialidad en Problemas de Audición y Lenguaje (PAL)

En la actualidad, la carrera dura 10 semestres y pretende formar a profesores que desarrollen competencias para trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). La especialidad de PAL, se enfoca en las NEE que derivan de problemas en el desarrollo del lenguaje y en el trabajo con las personas sordas, bajo un enfoque socio antropológico que reconoce y valora la diversidad social y cultural (www.umce.cl).

Se pretende formar docentes capaces de liderar procesos pedagógicos de calidad, desarrollando propuestas innovadoras que contribuyan a generar condiciones de mayor equidad social y educativa.

La idea anterior se relaciona con el perfil del educador diferencial, ya que se espera formar profesores/as capaces de generar procesos de aprendizaje para personas con NEE en las distintas modalidades y niveles del sistema escolar, en donde su accionar pedagógico propicie condiciones aptas para alcanzar la integración/inclusión en sus diversas dimensiones.

El campo ocupacional de estos profesores es amplio y diverso e incluye Escuelas Especiales, Escuelas y Liceos del Sistema Regular en los grupos diferenciales y/o Proyectos de Integración Escolar (PIE), Organizaciones Gubernamentales y no Gubernamentales, Organizaciones Comunitarias, así como también el ejercicio libre de la profesión, brindando apoyo pedagógico a estudiantes sordos y con problemas de lenguaje.

2.2.1. Ingreso especial

La UMCE contempla los siguientes ingresos especiales, para los estudiantes que cumplan con los siguientes requisitos:

- A) Extranjero con estudios de Educación Media o Equivalente en Chile
- B) Grado Académico o Título Profesional, otorgado por una Institución de Educación superior, nacional o extranjera.
- C) Traslado desde una institución de Educación Superior extranjera
- D) Alumno Visitante
- E) Perfeccionamiento Profesional
- F) Talentos Artístico
- G) Talentos Musical
- H) Deportista Destacado (Educación Física (Damas y Varones))
- I) Deportista Destacado (Kinesiología)
- J) Transferencia
- K) Alumno Libre

- L) No videntes
- M) Problemas de audición y lenguaje
- N) Traslado
- Ñ) Hijos de Funcionarios UMCE
- O) Egresados "Liceo Experimental Artístico" Sede Mapocho
- P) Egresados "Liceo A 5".

Quienes quieran hacer uso del ingreso especial, y cumpla con los requisitos, podrá postular a la UMCE, a través de este medio.

Desde el año 1986, según lo dispuesto en el artículo 48 del DFL del MINEDUC, se regula el ingreso especial, para personas sordas, a la carrera de Educación Diferencial con Mención en Problemas de Audición y Lenguaje.

Los requisitos de postulación de las personas sordas contemplan: Licencia en Enseñanza Media, acreditación de antecedentes de pérdida auditiva (pérdida mayor de 40 decibeles). No requiere rendir PSU, sólo deberán acreditar en el Departamento de Educación Diferencial la posesión de los requerimientos básicos de admisión para cursar estudios superiores.

Para el proceso de ingreso, los postulantes deben someterse a un examen específico de sus aptitudes académicas y manejo de técnicas especiales que comprende una entrevista personal con psicólogo, el que evalúa el nivel de comunicación, cultura y además la motivación pedagógica que presenta el estudiante. El postulante debe poseer características acordes con el perfil que exige la carrera y una evaluación de comprensión lectora y producción de textos; además se espera que tengan competencias comunicativas en LSCh. Se precisa dentro de estos criterios el informe psicopedagógico que avale condiciones para ingreso a la carrera.

Para el año 2010, fueron abiertas 3 vacantes para personas con problemas de audición para la carrera. De los cupos, dos fueron ocupados, aunque una de las estudiantes se retiró en abril del primer semestre, quedando solo sujeto de estudio como estudiante de primer año.

Cuando el estudiante es evaluado de forma positiva, es matriculado en la carrera de “Licenciatura en Educación Diferencial y Pedagogía en Educación Diferencial en Trastornos de Audición y Lenguaje”, y comienza su año académico.

El Departamento de Educación Diferencial ha hecho esfuerzos por tener un aula de recursos y ocasionalmente reciben el apoyo de una estudiante en práctica profesional que entrega apoyo específico.

Profesora de apoyo

La profesora de apoyo, es una estudiante de quinto año de la carrera, quien realiza su Práctica Profesional apoyando a los estudiantes con pérdida auditiva que estudian en la UMCE.

El rol de la profesora de apoyo, es acompañar y ayudar a los estudiantes con pérdida auditiva a que puedan tener un buen desempeño académico en la universidad. Esto se logra a través de ciertos objetivos que se plantean a la profesora de apoyo en la pauta de evaluación de Práctica Profesional, en donde participa como intérprete en algunas clases de los estudiantes (debe distribuir su horario para poder participar en aquellas cátedras que el/la estudiantes se lo solicite), también debe realizar clases de apoyo de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, y poder solucionar los problemas de índole académico. Así las personas con pérdida auditiva reciben un apoyo de parte del Departamento de Educación Diferencial, mediante la propuesta pedagógica de parte de estudiantes de quinto año.

3. Persona Sorda

Las personas consideradas sordas cumplen con algunas características sociales, culturales, pero también audiológicas. Considerando este último rasgo, es importante tener claridad respecto a las definiciones y concepciones utilizadas actualmente.

Cuando el oído o alguna de las partes que facilitan la audición presentan un problema, se habla de pérdida auditiva, el cual generalmente ocurre como un proceso gradual.

Cuando la pérdida auditiva se hace más profunda, aquellos sonidos necesarios para comprender el habla se ven afectados. En esta situación, la persona seguramente logra escuchar, pero la comprensión de lo que escucha ya no es tan clara, y con mayor dificultad si hay ruido ambiental (De la Paz et. al: 1998).

Las pérdidas auditivas pueden describirse según el grado de ésta, lo que permite conocer la severidad de acuerdo a la intensidad sonora medida en decibeles (dB). De la Paz et. al (1998) presentan los rangos propuestos por Alice Streng:

-Audición Normal (0-20 dB)

-Pérdida auditiva leve (21-30 dB): entiende el nivel de conversación sin mucha dificultad. Pierde aproximadamente el 50% de la discusión de las clases. Su lenguaje se desarrolla espontáneamente.

-Pérdida auditiva marginal (31-40dB): se presentan las mismas características que en la anterior.

-Pérdida auditiva moderada (41-60dB): el nivel de intensidad de voz del que habla debe ser fuerte para ser entendido. Se producen trastornos de articulación y voz. Se desarrolla el lenguaje espontáneamente, pero con distorsiones y omisiones.

-Pérdida auditiva severa (61-80dB): se pueden escuchar voces fuertes a medio metro, además de ruidos fuertes. El habla y el lenguaje se desarrollan normalmente si existe amplificación precoz, pero se producen muchas alteraciones, omisiones y desarrollo de estructuras simples.

-Sordera (81 o más): pueden oír gritos y ruidos fuertes. El habla y el lenguaje no se desarrollan espontáneamente.

A la vez, es importante tener en cuenta la edad de adquisición. Aquellos que son sordos de nacimiento (Sordera pre lingual), no tienen la posibilidad de adquirir el lenguaje por vía auditiva. Por otra parte, los que adquieren la pérdida después de los 5 años (Sordera post lingual) aprenden la lengua oral de forma natural y espontánea.

Tales características auditivas proporcionan experiencias de vida diversas, pues dependiendo de éstas, el mundo se percibe de una manera determinada, influyendo en las interacciones, estilo de aprendizaje y formas de expresar la individualidad.

3.1. Persona sorda miembro de una comunidad

Las personas se reúnen en grupos, de acuerdo a las cualidades en común que poseen, a aquellos elementos que comparten y los diferencian de otros. Es así como las personas sordas comienzan a reunirse, ya que comparten cualidades e intereses comunes como una modalidad de comunicación singular

(Skliar, 1996:14), también una forma de vida con costumbres que difieren de la de los oyentes.

En Chile, las comunidades de sordos están conformadas por personas con pérdida auditiva, personas oyentes, hijos, conyugues y familiares de personas sordas, quienes de forma organizada, se reúnen para lograr metas en común. Estas comunidades persiguen igualdad de derechos y oportunidades, la aceptación de su historia y la oficialización de su lengua.

Existen cuatro factores que permiten identificar aquellos que son parte de la comunidad sorda (www.galeon.com), estos son:

- Variable Audiológica: es referente a la pérdida auditiva que poseen las personas.
- Variable Lingüística: Corresponde al conocimiento y manejo de la lengua de señas.
- Variable Social: Tiene relación con la participación social, las habilidades de competencias y función social dentro de su comunidad.
- Variable Política: está referido a la capacidad y habilidad de involucrarse en aquellos temas que son de interés a la comunidad, colaborando y defendiendo aquellos temas que lo involucran directamente.

Pareciera que la variable lingüística posee mayor relevancia que las otras, puesto que permite desarrollar aquellas interacciones comunicacionales que promueven la organización, con el fin de lograr metas comunes.

Adecuaciones Pedagógicas

En la educación para las personas sordas, es necesario que existan orientaciones en el trabajo de los docentes: “Condiciones administrativas, pedagógicas, lingüísticas y comunitarias” (INSOR, 2009:7) que hacen posibles garantizar a los estudiantes no solo aprendizajes cognitivos, al realizar modificaciones en la praxis educativa, es que los estudiantes pueden sentirse integrados en el proceso.

Ahora bien, contemplando cada realidad surgen adecuaciones, las cuales aparecen de las necesidades de los educandos; en las personas sordas es necesario contemplar adecuaciones tales como señala INSOR (2009):

- Leer los textos en LSCh.
- Asegurar que se encuentren la LSCh y la lengua castellana, en su modalidad escrita.
- Leer los textos con detalles añadidos, es decir, leer ampliando continuamente el significado.
- Repetir la lectura de los textos en un proceso que pase de la lectura en forma amplia a la lectura detallada del texto.
- Convertir lo implícito en explícito, mediante ejemplos y comparaciones.
- Relacionar los conceptos con situaciones de la vida real.
- Utilizar continuamente el contacto visual para asegurar la participación de los estudiantes.
- Utilizar material visual que apoye el contenido que se expone, tales como presentaciones (en Power Point), resúmenes, material específico para las personas sordas, uso de esquemas, glosarios, etc.

3.2. Códigos visuales de las personas sordas

La pérdida auditiva afecta al desarrollo cognitivo- lingüístico de la persona sorda, en diversos niveles y formas, por lo que es importante señalar algunos códigos visuales y las estrategias que utilizan las personas sordas en torno a

ellos. Se presentan contenidos referidos a, el código dactilológico y la Lectura Labio Facial (en adelante LLF).

Dactilológico

Actualmente, se cuentan con variadas investigaciones que relacionan que el lenguaje de señas y ortografía puede tener un vínculo, y éste sería la dactilología. Permite representar palabras con difícil traducción y obliga a un análisis más detenido de las unidades que constituyen el lenguaje oral (Domínguez, 2003).

Las estrategias que las personas sordas utilizan para acceder a una segunda lengua son diversas y se relaciona con las características propias de las personas, una de estas estrategias es el uso del dactilológico. La decodificación basada en la dactilología, es una de las opciones propuestas en la actualidad, por lo que la adquisición y empleo de la LSCh puede influir en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas vinculadas a ésta, como el uso de dactilológico y códigos visuales (Herrera, 2001).

El uso del dactilológico se considera como un sistema reconocido por las personas sordas, además es un código que abre nuevas posibilidades para abordar los problemas de aprendizaje de éstos. El desarrollo lingüístico de un estudiante sordo en LSCh no difiere, en lo esencial, del desarrollo lingüístico de un niño oyente, es más, la competencia en LSCh que puede adquirir un niño sordo, puede ser base lingüística para la adquisición de la lengua escrita; es decir que la lengua de señas facilita el aprendizaje de la segunda lengua (Alegría y Domínguez, 2009).

La información visual que se puede acceder a través del dactilológico llega a ser significativa para las personas sordas pues es parte de su cultura y lengua materna. Según Herrera (2005:3) "La dactilología provee una retroalimentación

visual que puede ser utilizada como medio alternativo de deletreo por los lectores sordos durante la codificación”. Por ende, se establecería correlación entre fluidez en LSCh y las habilidades en la lectura, pues un mayor acercamiento a una primera lengua, permitiría una mayor comprensión del lenguaje Español, específicamente en las competencias lectoras.

Herrera (2005:38) “El uso de la dactilología por parte de los sujetos sordos se realiza principalmente en dos casos. El primero, cuando se desea expresar nombres propios y lugares (Principalmente en la comunicación con personas oyentes) y el segundo, cuando se requiere de nuevos conceptos para los cuales todavía no existen signos convencionales. En este último caso, la dactilología se convierte en una de las fuentes que emplea la comunidad sorda para la creación de nuevos signos. La relación entre dactilología, lenguaje de signos y lengua escrita se refleja en signos realizados a partir de la dactilología, que además representan alguna letra de su forma escrita y por tanto entregan información de tipo ortográfico”. Estos usos que le dan a la dactilología las personas sordas, requiere de una comprensión de lo que están deletreando. En el primer caso, reconocen el concepto o nombre que están deletreando, al nombrar alguna persona conocen su nombre y como se escribe, al igual que algún lugar. Y principalmente se realiza en conversaciones con personas oyentes, lo que da cuenta que además los sujetos sordos, reconocen la representación de la dactilología con el alfabeto español. En el segundo caso, se debe contemplar la comprensión de los conceptos. Si en una conversación aparece un concepto no signado, y se deletrea, el receptor no solo deberá decodificar el deletreo, sino comprender o conocer ese concepto, y asociarlo a léxicos que él ya conoce.

Lectura Labio Facial

Se denomina “Lectura Labio Facial” a la visualización de los movimientos faciales que se desarrollan en el sujeto durante el acto del habla, pues permite distinguir entre el modo de articulación (nasalidad, sordera, sonoridad, fricación) y

el punto de articulación (bilabial, interdental, palatal, gutural). (Domínguez, 2003) Es por tanto, una búsqueda complementaria realizada por sujetos con déficit auditivo, en pro de una conceptualización del lenguaje.

Investigaciones citadas por Alegría y Domínguez (2009) se refieren a que los niños sordos escriben basándose en la aplicación de reglas de transformación fonema- grafema, se señala que sería la LLF una fuente de información lingüística tanto en sordos como en oyentes. Estos autores manifiestan que: “La percepción del material lingüístico (palabras, sílabas...) es superior cuando la presentación conlleva la información visual a través de la lectura labio facial que cuando es puramente auditiva”. El uso de LLF depende de las propias características de las personas sordas, ya que es una herramienta útil y significativa para ciertos estudiantes.

3.3. Identidad de la persona sorda.

El ser humano es intrínsecamente social, por ende la cultura en la que se desenvuelven las personas y a la que sienten que pertenecen, son parte fundamental de nuestro desarrollo integral, ya que como sujetos aprendemos de los otros, de sus percepciones, argumentos y lenguaje y es así que creamos un punto de vista; creamos códigos comunes y otorgamos un sentido a la realidad, un significado a lo que se vive.

Los sujetos van construyendo una identidad común, a partir de elementos que configuran la realidad social. Para Holo, Morales y Soteras (2004:70) “La identidad, si bien implica cierta coherencia y regularidad en virtud de un mecanismo sintetizador de las experiencias, debido a que es un sistema vivo, sujeto a múltiples influencias, también es abierta, supeditada a cambios voluntarios o involuntarios; su naturaleza de por sí es precaria, ya que siempre surgen nuevas necesidades por satisfacer”

Lo mismo sucede con las personas sordas ya que “necesitan conformar su propia identidad al igual que las personas oyentes, pero para ello es preciso poseer y utilizar un lenguaje común con quienes se convive. Ellos necesitan satisfacer la necesidad de vida social a través de un lenguaje co-relacionado con su corporalidad” (INSOR, 1997:45).

La persona sorda es parte de una realidad familiar, es persona antes de ser sorda, por lo que dentro de una familia comparte características sea oyente o sorda. Si se nace en una familia de padres sordos, naturalmente desarrollaran una identidad sorda. Para una persona sorda, ser hijo de padres oyentes es una realidad muy diferente. Cuando entra en contacto con los otros que tienen similares características, una misma lengua, una realidad sociocultural con la cual identificarse, es que se desarrollará una identidad sorda.

Toda persona necesita encontrarse con iguales, con sus cualidades, pensamientos, ideas, valores, etc. Para HOLA et al. (2004:82) “La comunidad de sordos constituye un grupo que tienen una identidad social que los diferencia y, a la vez, los asemeja a otros grupos. Existe la conciencia de participar en un grupo determinado, con un sentido de pertenencia que contiene un fuerte significado emocional. Este sentido de pertenencia y la reflexión, son una defensa frente a las dificultades que surgen desde fuera (...) La lengua de señas es, por lo tanto, un factor de unidad como también lo es, la forma particular de representarse el mundo. No obstante, la cohesión grupal no debe constituir una amenaza para la identidad individual de sus componentes”.

Durante el proceso de construcción de identidad, las experiencias y las relaciones con el medio, es decir, la interacción con las personas ya sean miembros de la familia o miembros de una comunidad, juegan un papel destacado y continuo.

3.4. Historia de la Educación de las personas sordas en Chile.

La educación de las personas sordas en Chile ha transitado por diversos enfoques y etapas, las cuales son influenciadas por las propuestas educativas internacionales.

Desde el año 1852, período de gobierno de Manuel Montt, se comienzan a crear escuelas especiales para sordos, con el fin de entregarles conocimientos relacionados con gramática, aritmética, religión, entre otros (Herrera, 2010).

Las escuelas que funcionan hasta ese entonces, asumen el acuerdo tomado en el Congreso de Milán de 1880, por lo que sus métodos de enseñanza son dirigidos a oralizar a las personas sordas, negando por completo la comunicación mediante lengua de señas, “se adoptará exclusivamente el método de la palabra articulada y de la lectura labial. Se prohíbe el sistema mímico y en lo posible se aplicará el ejercicio del órgano auditivo” (Caiceo en Herrera, 2010:2).

En 1958 comienza a funcionar la escuela Dr. Jorge Otte Gabler, la cual actualmente lidera la implementación del modelo bilingüe bicultural a nivel nacional. Sin embargo, a partir de la década del '60 todas las escuelas para sordos que emergen en el país, se rigen por los acuerdos del Congreso de Milán.

Posteriormente, en el año 1964 se crea la carrera de profesor especialista en educación especial, para dar paso dos años después, a la especialización en el área de audición y lenguaje, centrado en la formación de profesores para sordos (Herrera, 2010).

Durante el período de dictadura, se forma una comisión encargada de evaluar la situación de la educación especial en el país. Como resultado de este trabajo surge “la elaboración de planes y programas de estudio, la creación de

grupos diferenciales en las escuelas primarias regulares, la dotación de gabinetes técnicos en las escuelas especiales, la creación de organismos psicopedagógicos y la creación de escuelas especiales privadas” (Godoy, Meza y Salazar en Herrera, 2010:3).

Desde el año 1980, se incorporan los primeros estudiantes sordos a la educación regular, implementando evaluaciones diferenciadas para facilitar su proceso. En 1990 se crean nuevos planes y programas de estudio, vigentes hasta hoy en día, que mantienen el enfoque centrado en el déficit (Herrera, 2010).

Iniciado el período de democracia en 1990, el Estado asume mayor responsabilidad hacia las personas con discapacidad, promulgando la Ley N° 19.284, sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, la cual crea el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS), cuya misión es “contribuir a la integración social y a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, mediante la administración eficiente de los recursos financieros que se ponen a su disposición” (Herrera, 2010:3). Sin embargo, la reforma de 1996, no considera a la educación especial, por lo que no se ve plasmada la legislación en torno al tema.

“Entre 1998 y 2003 se impulsa el desarrollo de políticas de integración escolar, a partir de la capacitación de docentes, el incremento en las subvenciones, los proyectos de integración escolar, etc.” (Herrera, 2010:3). Medidas tomadas con el fin de mejorar las condiciones y la calidad de la educación para las personas con alguna necesidad especial.

Un hecho que sin duda marca un hito dentro de la historia de las personas sordas chilenas, sucede el año 2002, cuando se produce la creación de la Confederación Nacional de Sordos de Chile (CONASOCH), la cual logra dejar atrás todas las dificultades vividas hasta el momento por sus integrantes, y así obtener una institución que los represente a nivel nacional. (Herrera, 2010).

Más tarde, en el año 2005 el MINEDUC presenta la Nueva Política de Educación Especial, la cual apunta a grandes rasgos para mejorar todas las áreas que pueda abarcar la educación especial en Chile, y que en ese momento se encuentran débiles.

Hoy en día las personas sordas pueden optar a diversas opciones educativas, que también depende de la decisión y visión de cada familia, éstas contemplan la incorporación en una escuela especial para sordos, integración en escuela regular con proyecto de integración o, en casos que lo requieran debido a otros factores, en aula hospitalaria (Herrera, 2010).

3.4.1. Enfoque Oralista

En los años '60, las evaluaciones de los procesos cognitivos de los niños sordos, decían que ellos siempre presentaban desventajas globales en sus rendimientos cognitivos, en relación al desempeño de los niños oyentes. Esto fue atribuido a una limitación de competencias cognitivas y lingüísticas de los niños sordos (Skliar, 1996: 76).

Lo anteriormente mencionado, está basado en una concepción particular de la sordera, el modelo clínico-terapéutico, en donde se considera que la pérdida auditiva determina el desarrollo cognitivo de estas personas, puesto que es la lengua oral el medio para lograr un desarrollo cognitivo adecuado, que le permita tener acceso a los conocimientos curriculares. Es así como la lengua oral toma un rol fundamental en la enseñanza de las personas sordas, siendo el enfoque oralista el preferido por algunos educadores de personas sordas.

Como lo explica MINEDUC el enfoque oralista, combina el uso de técnicas para el aspecto receptivo, como para el expresivo de la lengua. Para el primero se privilegia el uso de restos auditivos, mediante el uso de prótesis acústicas o amplificadores, así también se da gran importancia al uso de la LLF. Para el aspecto expresivo se usa la terapia del habla, utilizando la vía auditiva para desarrollar la lengua oral.

Es ideal en este enfoque que el diagnóstico de la pérdida auditiva, sea lo más temprano posible, ya que permitiría que el bebé tenga acceso a equipos que amplifiquen su audición, y con ello la educación de su audición.

Como se señala en los párrafos anteriores, el enfoque oralista considera la lengua oral como requisito indispensable para el desarrollo de la persona, por ende las personas sordas deben aprenderla y usarla en su vida cotidiana. Esto se contrapone a la enseñanza de la LSCh, pues esta impediría el aprendizaje de la lengua oral, desarrollar la capacidad de abstracción, y separa aún más a las personas sordas de la comunidad de oyentes.

3.2.2. Enfoque Bilingüe

Desde la década del '70 ha surgido una corriente de opinión relacionada con la integración de los niños sordos a la escuela común, apareciendo concepciones de corte socio-antropológica, en donde el problema auditivo no es el centro de la educación, pues la sordera no afectaría el desarrollo comunicativo, lingüístico y cognitivo, y se considera imprescindible el acercamiento desde temprana edad a la lengua materna.

De los mayores cambios que se produjeron fue el de la visión que se tiene sobre las personas sordas, ya que no se les considerará como alguien diferente que posee una enfermedad, sino que como una persona igual que todos, pero que

presenta necesidades especiales que son tomadas en cuenta para lograr superarlas.

Actualmente se plantea una educación Bilingüe, que toma en consideración a la persona sorda tal como es, y no su discapacidad. Considerando primordial la LSCh o L1, como la lengua materna de la comunidad sorda. Siendo su segunda lengua, el lenguaje establecido en la cultura mayoritaria en donde se encuentren, en este caso el español chileno. Herrera (2003:7) “Los defensores de la educación bilingüe aseguran que las capacidades de lectura y escritura adquiridas inicialmente en la primera lengua suponen un cimiento sobre el cual construir un fuerte desarrollo de la segunda lengua (en adelante, L2)”. La educación bilingüe propone que los niños sordos puedan acceder a la comunicación y representación del mundo a través de una lengua que pueden adquirir de forma natural y espontánea, la LSCh, y a la vez que aprendan la lengua mayoritaria de su entorno, en su formato escrito.

Según Skliar (1996:142) “La educación bilingüe se orienta hacia objetivos de compensación comunicativa, lingüística y cognitiva, para que los niños sordos desarrollen sus potencialidades, en un contexto libre de presiones cognitivas, comunicativas y psicológicas”. Se considera entonces, que el bilingüismo en la Educación del sordo, sería la manera más adecuada de crear un ambiente propicio para la propuesta pedagógica de niños sordos y su desarrollo integral, desarrollándose libremente y en completo acceso a la información curricular y cultural.

La escuela bilingüe deberá, además, hacerse cargo de la enseñanza de la lengua oral y escrita del oyente o lengua nacional como una segunda lengua. Herrera (2003:9) “En definitiva, provee las herramientas cognitivas y lingüísticas básicas para la construcción del aprendizaje. Asimismo, el lenguaje oral provee un código de representación lingüístico que permite comprender el código oral de la

mayoría oyente, es un medio de integración social y genera la posibilidad del autoaprendizaje en todas las etapas de la vida”.

La idea anterior propone utilizar la LSCh de la comunidad sorda, a través de agentes provenientes de ésta, para permitir el acceso rápido y natural del niño sordo, lo cual significa que en la escuela existan profesores sordos, quienes son las personas competentes en LSCh. Así se espera que el niño sordo desarrolle una identidad sorda y una base lingüística apropiada, para tener acceso a la lengua oral y/o escrita de la comunidad oyente y de esta manera tener las habilidades y potencialidades para el contacto e integración a una sociedad oyente mayoritaria.

CAPÍTULO III:
DISEÑO METODOLÓGICO

1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo cualitativa, ya que esta investigación: “Da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas. También aporta un punto de vista fresco, natural y holístico de los fenómenos, así como flexibilidad” (Hernández, 1998: 18) pues se pretende conocer el contexto de una estudiante hipoacúsica particular, para lo cual es necesario comprender; dónde se desenvolverá el sujeto de estudio, las experiencias que viva y las personas que la rodeen durante este primer año de estudios superiores, y con ello entender en profundidad las concepciones que pueda tener de esa realidad.

Al investigar la estudiante hipoacúsica durante su primer año de educación superior, será necesario que en el transcurso exista la flexibilidad para realizar modificaciones a partir de las necesidades que surjan y aportes que broten durante el proceso, teniendo la posibilidad de modificar la investigación (Taylor y Bogdan, citado por Pérez Serrano 2008)

2. Carácter de la investigación

Esta investigación se declara de enfoque descriptivo y exploratorio. El carácter descriptivo ya que se busca especificar las propiedades de las personas, para luego ser sometido a un análisis (Dankhe, señalado por Hernández 1998). En esta investigación se pretende describir las interacciones y situaciones que se van desarrollando en el primer año universitario, dando cuenta así del proceso que vivirá la estudiante hipoacúsica.

Según Hernández (1998) los estudios exploratorios se efectúan cuando existe un tema poco estudiado o bien, no se tiene información anterior, sirve para familiarizarse con el contexto investigado, lo cual permite desarrollar un análisis más completo sobre el contexto particular de la vida real. El carácter exploratorio

se evidencia al capturar las experiencias del sujeto de estudio de la investigación, con el fin de conocer sus percepciones acerca de las relaciones que establece con sus pares, profesores y personas relacionadas al entorno académico.

3. Diseño de la investigación

El diseño corresponde a un Estudio de Caso, es decir se estudiarán acciones y relaciones, “es el examen de un ejemplo de acción. El estudio de unos hechos e incidentes específicos y la recogida de información de carácter biográfico, de personalidad, interacciones y valores “(Walker, citado por Stake, 1983: 45). Por lo mismo, permite a la investigación estudiar la realidad particular de una persona sorda, es decir una entidad singular que ingresa a la educación superior, sus características darán pie para comprender las vivencias que surgen en su año académico, y por ende, las interacciones que ocurren en el contexto universitario, tales como, relaciones con profesores y estudiantes.

Además, los estudios de caso se pueden definir como “una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de datos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (Pérez Serrano, 2008:85) Aunque se estudia a una joven específica, a través de ella se puede conocer un contexto heterogéneo que exige comprenderla de manera holística.

Según la orientación que entrega Stake (1998) el presente estudio de caso, sería de corte instrumental, ya que a través del estudio de un caso particular, es que se puede entender generalidades. Aún así, cada caso sigue siendo único. Por ende, se pretenderá estudiar las particularidades y complejidades de un caso singular, se buscará conocer el detalle de los contextos en que se desarrolla la estudiante.

4. Acceso al campo

A continuación se describe el proceso que se efectúa para comenzar el trabajo de campo.

Presentación del Sujeto de Estudio

Se presenta un panorama general de la estudiante hipoacúsica. Es una estudiante que ingresa a la educación superior con 18 años, proviene de la comuna de Llay Llay ubicada en la V región; en donde vive con sus abuelos paternos.

Durante el período académico aloja en la residencia de un familiar en Santiago (Maipú), viajando los fines de semana a Llay Llay.

La joven presenta una pérdida auditiva severa (71-90dB) de tipo neurosensorial y congénita, la cual fue detectada a los 4 años. Utiliza como ayuda técnica un audífono en el oído derecho, desde los 6 años, coincidiendo con la emisión de sus primeras palabras. Se comunica de manera oral, al ingresar a la Universidad no tiene dominio de la LSCh.

Su escolaridad la realizó en escuelas regulares sin Proyecto de Integración, donde las adecuaciones quedaban a juicio de cada profesor.

Conoce la carrera a partir de una presentación que realiza una estudiante hipoacúsica que la cursa.

Los criterios de selección de informante, fueron los siguientes:

- En primera instancia se elige la UMCE, ya que es la universidad tradicional que tiene el propósito de formar a profesores, además es en este establecimiento en donde se imparte la carrera de Educación Diferencial, mención PAL. La institución acoge a estudiantes a través de un ingreso especial, considerando

la admisión a personas sordas a la carrera antes mencionada. Por último, las investigadoras tienen acceso a la universidad.

- El estudio de caso debe tener los siguientes requisitos: ser estudiante hipoacúsica que ingresa a la UMCE, a la carrera de Educación Diferencial, mención PAL el año 2010.

En este apartado se considera la privacidad de las personas, por ende, al informar sobre la investigación se señala explícitamente que los datos que aportan las personas involucradas, serán usados solamente para fines de esta investigación.

- Autorización a Estudiante Hipoacúsica que ingresa a primer año de educación diferencial, mención PAL, para ser estudiada.
- Autorización al Departamento de Educación Diferencial, explicándoles los objetivos de la investigación, y por ende, señalando la importancia de la observación en contextos de aula.
- Entregar a los docentes, que le realizan clases a la estudiante a investigar, una carta, explicándoles que se realizará un estudio de caso y es necesario observar algunas de sus clases.

Negociación al acceso al campo:

Se realizó el acercamiento con la estudiante que será el estudio de caso, en esta instancia se dará a conocer la investigación y además quedarán aclarados los siguientes puntos:

- El estudio de caso se realiza en el marco de una investigación para acceder a la memoria de título.

- Es necesario el compromiso de la estudiante; entendiendo que la investigación se realizará durante el primer año de universidad de ella.
- Es necesario, además, que la estudiante este dispuesta a ayudar con las diferentes técnicas e instrumentos de recogida de información (como lo son la entrevista, observación y el diario o bitácora)
- No se pretende juzgar al Estudio de caso, sino que conocer y analizar el accionar de la estudiante.
- La información será confidencial, sola la conocerán los implicados en la investigación.

Recopilación información (Documentos):

Paralelamente a la negociación al campo, se realizará el compendio de información y análisis bibliográfico. Se indagará acerca de documentos fundamentales para la investigación (creación Marco Referencial)

5. Técnicas e instrumentos:

Se realizarán entrevistas a estudiante, observaciones tipo notas de campo, a las clases a las que la estudiante asiste, además de la creación de diario o bitácora que llevará la estudiante donde expondrá su experiencia sobre la vida universitaria. Además se seguirá trabajando con documentos bibliográficos.

Para desarrollar este estudio es necesario utilizar diversas técnicas; a continuación se presentará la técnica a utilizar y el motivo por el cual aplicarla.

Tabla N° 2: “Recolección de Información”

Técnica	Definición	Aplicación	Motivo	Validación
Entrevista semi estructurada	Es una formulación de preguntas que permite recopilar datos sobre un aspecto concreto así como la opinión del/a entrevistado/a. La entrevista se define en general como un diálogo, no en un mero encuentro formal, sino que está programado, en sí la entrevista semiestructurada se caracteriza por poseer un guión o pauta de las preguntas a realizar, las cuales se utilizan en función de los objetivos.	Durante dos oportunidades, una al comienzo del primer semestre universitario y otra al finalizar el segundo semestre.	Se aplicará al sujeto de estudio con el fin de obtener información acerca de su vida personal, pero dando mayor hincapié acerca de sus opiniones sobre su ingreso a la universidad y lo que sucedió durante este año.	La validación de esta técnica, fue a partir de la aplicación de la entrevista a un estudiante con características similares a las del sujeto de estudio.

<p>Observaciones de base estructurada</p>	<p>La Observación es de tipo no participativa y directa. Son a través de notas de campo de tipo descriptiva, pues se dará a conocer las situaciones observadas considerando a las personas, y reacciones que ellas tienen lo más fielmente posible. Las notas de campo, aunque no son estructuradas, se pretende seguir un esquema para sistematizar la información, que tiene elementos propuesto por Patton (1987) en donde se describe la fecha, lugar, personas presentes, el tiempo, las actividades realizadas,</p>	<p>Se aplicará en tres ocasiones durante el primer semestre, una al comienzo, otra en medio y una casi al final de cada semestre. En el segundo semestre se realizan dos observaciones en cada cátedra, y luego se seleccionan dos e las cátedras donde existe mayor interacción del sujeto de estudio. Las notas de campo se desarrollaran en contexto de clases que asiste la estudiante, por lo</p>	<p>Se realizaran con el fin de de observar las interacciones que establece con su entorno (compañeros, profesores), además de observar su participación en clases, ambiente pedagógico y físico, etc, que puedan dar indicios de aquellos factores que facilitan y/o obstaculizan su aprendizaje. Durante el segundo semestre, en el último período de información se seleccionan solo dos</p>	<p>A partir de una primera observación a modo de ensayo, en donde se percató que la información recabada no respondía a los objetivos planteados, ya que se contemplaba sentimientos y vivencias del observador, lo cual no era relevante; se volvió a estructurar una nueva pauta de observación, en donde no se consideraron esos aspectos y al aplicarla, los</p>
---	---	--	--	--

	<p>interacciones y percepciones del observador.</p>	<p>del cual se observará en la UMCE, Ubicada en Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago.</p>	<p>cátedras, debido que las investigadoras ya conocen las dinámicas del grupo, y con esta observación se pretende saturar información sobre las interacciones del sujeto de estudio.</p>	<p>investigadores se percataron que estaba coherente, aunque faltaba precisar datos sobre el contexto y las actividades de la sala de clases, por lo que se volvió a replantear el esquema de las notas de campo, haciendo una tercera observación a modo de prueba, obteniendo los datos necesarios para responder a inquietudes de la investigación.</p>
--	---	---	--	--

Bitácora	Instrumento para reflejar la experiencia y vivencias de la estudiante	La estudiante realizará alguna reflexión, narrará algún suceso que haya llamado su atención, o emoción que sea importante para ella. Esto deberá realizarlo una vez por semana.	Se realizará con el objetivo de conocer su proceso interno durante este año, conocer sus percepciones acerca de lo que se ha visto enfrentada.	
----------	---	---	--	--

Autor intelectual: investigadoras, orientadas por el texto de Pérez Serrano (2007).

Cuando se transcriba la información recopilada con los instrumentos nombrados anteriormente, se tiene presente mantener en reserva la identidad de los informantes, por lo que se ha asignado la simbología:

E*= Sujeto de Estudio

D*= Compañero 1

P*= Compañero 2

F*= Compañero 3

En relación a las cátedras observadas, se ha decidido asignarles un número:

Cátedra1: Fundamentos Neurobiológicos del Desarrollo Humano

Cátedra2: Comunicación Humana

Cátedra 3: Diversidad y Educación

Cátedra4: Sociología de la Educación.

Cátedra5: Educación y Pedagogía.

Cátedra6: Filosofía de la Educación.

Cátedra7: Práctica I

Cátedra8: Políticas Educativas

Cátedra9: Introducción a la Lengua de Señas.

Cátedra10: Lingüística

Cátedra11: Educación Inclusiva

Cátedra12: Psicología del Desarrollo.

6. Categorización de los datos recopilados:

En esta etapa se realiza una descripción de los datos recopilados en las entrevistas, observaciones y diario con el fin de comprender como es el impacto de un año universitario en la estudiante. Para lo cual se crean categorías de análisis las cuales entregan un cuerpo a las técnicas e instrumentos.

Categorías de Análisis

Las categorías de análisis de esta investigación se estructuran a partir de los objetivos; así presentar de lo más general a lo más específico. Para Pérez Serrano (2007:148) “Una categoría es la noción general que representa un conjunto o una clase de significado determinados, es el investigador el que decidirá sobre el grado de generalización que quiere dar sus categorías”.

Las categorías se crean a partir de una macro categoría: Impacto. A continuación se presentan las categorías de análisis, con sus respectivas subcategorías.

1. Aprendizaje académico: es el proceso a través del cual el sujeto de estudio adquiere nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores en relación a las estrategias que utiliza el profesor/a de la asignatura, profesor de apoyo.

1.1 Profesor de la cátedra

- 1.1.1 Estrategias de enseñanza: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de aprendizaje de la cátedra.
- 1.1.2 Métodos de trabajo del docente: Procedimientos particulares del docente para alcanzar ciertas estrategias.
- 1.1.3 Adecuaciones pedagógicas: Intervenciones que genera el docente en torno a las necesidades educativas del sujeto de estudio.
- 1.1.4 Materiales propicios para el aprendizaje del sujeto de estudio (películas con subtítulos, clases con apoyo visual)

1.2 Profesor de apoyo

1.2.1 Estrategias de enseñanza: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más aprendizajes de la cátedra.

1.2.2 Adecuaciones pedagógicas: Intervenciones que genera la profesora de apoyo en torno a las necesidades educativas del sujeto de estudio

1.3 sujeto de estudio

1.3.1 En relación a las estrategias de aprendizaje que utiliza el sujeto de estudio: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de enseñanza.

1.4 Ambiente físico: Descripción de las salas de clases a las cuales asiste el sujeto de estudio.

1.4.1 Sonoridad de la sala: Calidad acústica de las salas de clases a las que asiste el sujeto de estudio, enfocándose principalmente en la inteligibilidad de la palabra.

1.4.2 Topografía de la sala: Ubicación de las sillas y mesas, en relación al favorecimiento de la comunicación y la movilidad en las salas de clases.

1.4.3 Uso del espacio: Organización del espacio por parte de estudiantes, profesores y sujeto de estudio.

2. Aprendizaje social: es el proceso a través del cual el sujeto de estudio adquiere nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores mediante las interacciones con profesores y compañeros.

2.1 Interacciones sociales: Relaciones entre el sujeto de estudio y los actores observados, durante las jornadas de clase.

- 2.1.1 Interacciones con los profesores: Relaciones entre el sujeto de estudio y el/la profesor/a.
 - 2.1.2 Interacciones con los compañeros: Relaciones entre el sujeto de estudio y sus compañeros.
 - 2.1.3 Interacciones con el grupo de trabajo: Relaciones que se despliegan al interior del grupo con quien trabaja el sujeto de estudio.
 - 2.1.4 Interacciones con la profesora de apoyo: Relaciones entre el sujeto de estudio y la profesora de apoyo.
 - 2.1.5 Estrategia de interacción: Acciones que se utilizan en torno a la comunicación (LSCH, oral, escrita, lectura labio facial, entre otras) hacia el sujeto de estudio.
3. Aprendizaje emocional: Es el proceso a través del cual el sujeto de estudio adquiere nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores implicadas en su estado emocional.
- 3.1 Emociones: estado de ánimo que manifiesta el sujeto de estudio.
 - 3.2 Vínculos afectivos: lazos emocionales que constituye el sujeto de estudio con su entorno significativo.
 - 3.3 Comportamientos: es la manera de proceder que tienen las personas involucradas en la investigación, en relación con su entorno.
 - 3.3.1 Expresión Corporal de los Sujeto de estudio: Postura, expresión facial, disposición y motivación entorno a la clase.
4. Opiniones: Idea, juicio o concepto que el sujeto de estudio tiene sobre alguien o algo.

Descripción y Análisis de la información recopilada.

En esta etapa de investigación, es que se selecciona la información que más facilita el cumplimiento de los objetivos planteados en un inicio de la investigación, para lo cual se realiza una triangulación de la información, de manera que se combinen dos o más fuentes de datos, comparando los procesos y así saturar la información obtenida. La triangulación se realiza en base a las categorías de análisis, ya que son éstas las que reflejan el impacto de un año de vida universitaria, para lo cual se contemplan las técnicas e instrumentos de investigación (observaciones, entrevistas y bitácora). De esta forma se asegura una aproximación más comprensiva en la solución del problema de investigación, para luego plantear conclusiones finales.

Para la presente investigación se usa el análisis de contenido como método para reflexionar sobre la información recopilada, ya que con este tipo de análisis se entrega un orden a la información, pues permite categorizar y clasificar un contexto, una realidad particular. El análisis de contenido es la “técnica de investigación destinada a formular a partir, de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (Krippendorff citado por Pérez Serrano 2007:135).

El análisis de contenido permite describir las tendencias del contenido de las comunicaciones, es decir identificar intenciones de los comunicantes, reflejar actitudes, intereses y valores de los actores, entre otros.

Con esta investigación se busca hacer un análisis de contenido latente en donde “el investigador trata de codificar el significado de la respuesta o de la motivación subyacente de la conducta descrita” (Fox, citado por Pérez Serrano 2007:142) pues con este análisis “interesa no sólo lo que aparece, sino lo que la respuesta implica o lo que se deduce de ella (Pérez Serrano 2007:143).

CAPÍTULO IV:
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

1. Aprendizaje académico

Se comienza analizando el conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de aprendizaje de la cátedra: Estrategias de enseñanza.

“Porque igual como que por ejemplo yo tengo súper mala memoria, o sea no me puedo acordar por ejemplo de un detalle y se me olvida. Entonces yo tengo que como digamos, lo que aprendí, lo escribo, pero no, la profe me lo ponía malo porque había que escribirlo textual, entonces ese problema de escribirlo textual me provoca dificultad porque igual como que se me hacía difícil recordarlo y todo.”
(Entrevista 1)

El sujeto de estudio expresa que un docente, el cual le hizo clases, esperaba de los estudiantes memorizaran los contenidos, lo cual era una dificultad, pues este nunca recordaba de forma textual, algunas definiciones, y siente que eso era una obstaculizador a la hora de las evaluaciones.

“El profesor comienza a entregar las evaluaciones realizadas. El docente realiza comentarios de la evaluación, que es un ensayo, dice que han mejorado en la estructura de hacer ensayos. Aunque señala que subió el nivel en los ensayos, habla de la bibliografía; les explica como deben escribir la bibliografía, explica en la pizarra con un ejemplo, la forma de escribir bibliografía de web. El profesor realiza una breve explicación acerca de cómo escribir la tesis, antítesis, síntesis, y la manera de plantearla en el ensayo, les entrega sugerencias de cómo mejorar el ensayo para la próxima vez (con ejemplos)” (observación cátedra 5)

El profesor incentiva a los estudiantes, al momento de entregar sus evaluaciones comentando que han mejorado, pero les presenta aspectos a corregir y la manera de hacerlo, presentándoles ejemplos concretos acerca de los elementos que espera que los estudiantes perfeccionen.

“La profesora proyecta el taller a realizar en la pizarra, y les explica cada ítem, les pregunta si conocen las cartas gantt, a lo que los estudiantes responden que no, y les explica cómo realizar una a grandes rasgos con un ejemplo que proyecta en la pizarra (...) les dice que luego les enviará el power por mail, aunque les recalca que no es algo que acostumbre a hacer.” (Observación cátedra 7)

La profesora utiliza varias estrategias para explicar a los estudiantes, sin embargo no se evidencia alguna que apunte especialmente a que el sujeto de estudio comprenda lo que se explicó. A partir de lo extraído se infiere que la docente utiliza como material recurrente las presentaciones en power point.

“La profesora les pregunta si tienen dudas, y una estudiante dice que si, y muestra la palabra usando el dactilológico, la profesora copia las palabras en la pizarra y luego realiza la seña de cada una indicándolas”. (Observación cátedra 9)

El docente presenta como estrategia el uso del dactilológico, para dar a entender los conceptos que los estudiantes no manejan en LSCh. Para complementar lo anterior, utiliza otra estrategia visual, haciendo uso del pizarrón.

“La profesora le hace una pregunta a E* sobre su opinión con respecto al tema escogido, E* expone su punto de vista y se genera un conflicto para determinar bien el tema que investigarán.” (Observación cátedra 12)

La docente se preocupa por hacer participar al sujeto de estudio durante su clase, preguntándole directamente, de esta puede asegurarse de que E* entiende el contenido, y además lo acerca a la clase, a través de la interacción.

Durante las cátedras la profesora de apoyo también hace uso de estrategias para favorecer los aprendizajes del sujeto de estudio, las cuales se señalan a continuación:

“La profesora de apoyo está atenta a cualquier consulta de E* y a su vez, a cualquier aporte que realice la profesora o algún compañero (...) Interpreta en LSCh a E*, no lo hace de manera textual, si no que va explicándole los conceptos en profundidad, o entregando ejemplos” (observación cátedra 6)

La profesora de apoyo busca diferentes formas para aportar a los aprendizajes de E*, estrategias de comunicación o de enseñanza, estando atenta a toda duda que el sujeto de estudio manifieste durante la realización de la cátedra, así también se preocupa de que E* reciba la mayor información posible de la clase, ya sea registrándola de manera escrita o accediendo a ésta mediante la interpretación de la clase en LSCh.

“Cuando E* termina de escribir, la profesora de apoyo de inmediato revisa lo que escribió y le explica brevemente una idea dicha por la profesora. La profesora de apoyo pregunta a la profesora “¿Qué es la paleopontología?”. La profesora le explica el significado. Tienen una breve conversación sobre el concepto.” (Observación cátedra 10)

La revisión de los apuntes que toma el sujeto de estudio se realiza con el fin de integrar más información a lo escrito. La profesora de apoyo está pendiente de que el sujeto de estudio comprenda el contenido de la clase, para ello es

necesario que esté en contacto con el grupo de trabajo y la profesora de la cátedra.

“Al final E* le pregunta “¿Cómo se llama el autor?”. La profesora de apoyo deletrea la respuesta con dactilológico, y también le muestra su cuaderno.” (Observación cátedra 10)

La profesora de apoyo utiliza diversas estrategias para acercar el contenido al sujeto de estudio, entre ellas; el uso de dactilológico, para hacer referencias a nombres, ello lo acompaña de la escritura, lo cual denota una base bilingüe en su forma de enseñar.

Considerando los procedimientos particulares del docente para alcanzar ciertas estrategias, se puede decir que los métodos de trabajo del profesor/a, se visualizan en:

“El profesor entrega más ejemplos del concepto etnocidio, que se produjeron en Chile, en este instante el profesor le pregunta a la profesora de apoyo si va muy rápido y ella señala que sí. El profesor continúa hablando con el mismo ritmo (que de por sí es muy acelerado)” (Observación: Cátedra 4)

Al explicar conceptos, el profesor se detiene a preguntar a la profesora de apoyo si es muy rápida su explicación, esto lo hace considerando que la profesora debe interpretar lo que él comenta, y aunque ella señala que así es, el docente continúa hablando al mismo ritmo, lo que demuestra un cierto desconocimiento en relación a estudiantes sordos.

“El profesor comienza a dictarles, y la profesora de apoyo le escribe a E* en su cuaderno, lo que están dictando. (...) El profesor comienza a dictar, y los estudiantes escriben en su cuaderno. Se

observa que la profesora de apoyo, le escribe a E* en su cuaderno, mientras E* mira a la cara al profesor para aparentemente hacer lectura labio facial". (Observación: Cátedra 4)

El método de trabajo del docente, no contempla las NEE del sujeto de estudio, pues utiliza el dictado constantemente como manera de enseñanza, teniendo conocimiento de la pérdida auditiva del sujeto de estudio, y que el método no es el más adecuado.

"El profesor pregunta quienes tienen listos sus proyectos, el grupo de E* lo tiene listo, y con aquellos comenzará a trabajar, el resto del grupo debe organizarse y terminar el proyecto." (Observación: Cátedra 5)

El docente trabaja con el grupo del sujeto de estudio, ya que son quienes cumplieron con los aspectos que él había pedido para ese trabajo. Luego de conversar con el profesor organizan lo que les falta.

"La profesora les dice que ahora verán los días de la semana, algunos no entienden así que la profesora escribe en la pizarra el título. Sin embargo E* permanece atento a las señas y no a la explicación de la pizarra" (Observación cátedra 9)

Se observa un manejo superior en LSCh en comparación con sus compañeros, ya que no manifiesta dificultad para comprender la instrucción de la profesora, ni tampoco necesita apoyarse de las explicaciones escritas en el pizarrón.

"La profesora se dirige al curso con un tono de voz más bien suave, y con un ritmo pausado." (Observación cátedra 12)

El tono y ritmo que utiliza la profesora otorga un grato clima al aula, no obstante E* puede requerir en ocasiones que los profesores utilicen tono de voz fuerte, para así percatarse que la profesora está hablando.

En los aprendizajes académicos afectan diversos factores algunos de ellos son los materiales propicios para el aprendizaje del sujeto de estudio como películas con subtítulos, clases con apoyo visual.

“A pesar de que la película no tenía subtítulos, y esto desmotivó al comienzo a E*, no tuvo mayor influencia en su atención hacia la interpretación de su profesora de apoyo. No obstante esto, sí afectó en que E* perdía mucha información de imágenes de la película, por tener que mirar la interpretación, siendo que las imágenes de la película podían ayudarla a comprender a cabalidad algunos conceptos que no entendía”. (Observación cátedra 4)

Al ver una película sin subtítulos, sujeto de estudio parece desmotivada, pero luego se concentra en la interpretación de la profesora de apoyo, aunque se pierde de información visual. El docente de la cátedra no considera la NEE del sujeto de estudio, ya que no busca material que acerque el aprendizaje a todos los estudiantes.

“Comienzan a ver la película, la que es en idioma francés y que tiene subtítulos (éstos son grandes, y de un color que contrasta con el fondo).” (Observación cátedra 5)

El docente, al seleccionar una película con subtítulos para realizar la cátedra, demuestra cautela con respecto al material que escoge, para que todos los estudiantes tengan el mismo acceso a la información.

“El material de proyección que usa la profesora, es un power point de fondo blanco, con letras negras grandes, y en uno de los costados tiene un diseño decorativo de plantas” (observación cátedra 7).

Este tipo de diseño, permite observar con claridad el mensaje escrito en él. Esto facilita la comprensión por parte del sujeto de estudio, no obstante el material está estructurado a base de conceptos sin dejar en claro sus definiciones, usando un formato plano.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje que utiliza el sujeto de estudio y la responsabilidad en el transcurso del año académico, se extrae lo siguiente:

“Dentro de tu vida como estudiante ¿Cómo crees tú que aprendes? (silencio) eh, de a dos a veces me resulta, pero yo creo que más sola porque en grupo, como que me distraigo, pero sola, leyendo y después subrayando lo más importante o haciendo como un resumen”.
(Entrevista 1)

Relata la manera que tiene de estudiar, la cual se caracteriza por necesitar organización con anticipación. El sujeto de estudio debió enfrentar nuevos desafíos, como por ejemplo adaptar su tiempo de estudio, estableciéndolo de otra forma.

“Pero las cosas que me han ayudado es como aceptar y tener como más responsabilidad, como que ya por ejemplo antes pa’ los trabajos tenía que entregarlos y los hacía un día antes, o sea como que ya hay que tomar el tiempo y ver, revisar en ese caso como la redacción y todo.” (Entrevista 2)

El sujeto de estudio manifiesta responsabilidad en sus deberes académicos, destacando que en el colegio podía entregar su parte del trabajo a los compañeros un día antes, sin embargo ahora debe hacerlo de forma anticipada para revisar la redacción, debió reorganizar sus tiempos.

“Si po, yo leo pa’ estudiar yo siempre leo en voz alta, siempre siempre en voz alta (...) estaba estudiando para una disertación y siempre pa’ una disertación lo práctico oralmente” (Entrevista 2)

Se señala que otra de sus estrategias de estudio es el leer en voz alta, recurso que también utiliza en sus ensayos previos a presentaciones orales.

También se refiere a su forma de estudio, de lo cual señala que usa el mismo método de antes de entrar a la universidad, que es tomar apuntes, leer la materia, hacer resúmenes, y luego aprender lo que escribió. Esto hace denotar una conducta de responsabilidad frente a sus estudios de parte de E*, ya que demuestra preocupación por su desempeño académico.

“El profesor finaliza el tema señalando que algunos temas lo deben leer tranquilamente y lo complementan con información de Internet (E* apunta lo que el profesor dice, en la parte superior de su cuaderno (...)) E* suele escribir los apuntes de su compañera, ella se los pasa (al parecer para ratificar que lo que escuchó u entendió este bien) cuando el docente nombra algunos conceptos” (Observación cátedra 1)

Toma apuntes de su compañera, porque seguramente no alcanza a percibir todo lo que el profesor dice, siendo esta misma quien asume el rol de intérprete cuando no está la profesora de apoyo. Además el sujeto de estudio pregunta a su compañera para no quedarse con dudas sobre el contenido y fechas de la cátedra.

El sujeto de estudio está atento a las indicaciones del profesor, lo que podría reflejar: que se siente comprometida con el ramo y que comprendió lo que el profesor dijo.

“E* se acerca personalmente a la profesora para preguntarle acerca de una palabra: “apabullante” la profesora le explica que significa contundente, difícil de rebatir. Luego la estudiante vuelve a su grupo y les explica a sus compañeros” (Observación cátedra 2)

Se manifiesta interés por resolver sus dudas acerca de palabras desconocidas, que pueden ser importantes a la hora de entender una idea, así que se acerca a la profesora y le consulta. Al volver a su grupo, socializa el aprendizaje, a modo de recordar lo aprendido.

“Cada vez que E* tiene dudas recurre a la profesora de apoyo” (Observación cátedra 6)

Recurre a resolver sus dudas con la profesora de apoyo, aprovechando el rol que ésta debe cumplir dentro del aula.

“La profesora cambia la diapositiva, y E* comienza a escribir en su cuaderno, y esto lo alterna con mirar la diapositiva. (Mientras lo que la profesora explica lo que dice la diapositiva, E* pierde esa información porque al parecer prefiere copiar lo que hay en ella)” (Observación cátedra 7)

Cuando la profesora de apoyo no se encuentra presente, intenta escribir toda la información que se proyecta en las diapositivas, no selecciona el contenido importante ni pareciera prestar atención a las explicaciones del docente.

“E* le dice a su compañera, con la que está sentada que conversen para que practiquen (en LSCh), y comienzan a conversar sobre aquellas cosas que les gustan y las que no. E* señala que no le gustan las bufandas” (Observación cátedra 9)

El sujeto de estudio se muestra dispuesto a mejorar su competencia en LSCh, tomando la iniciativa al incentivar a su compañera a practicar. Lo anterior refleja que el sujeto de estudio muestra mayor motivación, presentándose como un estudiante activo y participativo durante la cátedra.

“E* ya no copia la información de las diapositivas. Ahora está más atenta a la explicación de la profesora de apoyo, para luego de eso, escribir algo en su cuaderno.” (Observación cátedra 10)

El sujeto de estudio se enfoca en la interpretación que hace la profesora de apoyo acerca de la clase, en lugar de copiar los datos de las diapositivas. Se aprecia una preferencia hacia la interpretación o explicación de la profesora de apoyo ante el uso del material de apoyo o lectura labio facial.

“Cuando E* tiene dudas, le pide a D* que le explique”
(Observación cátedra 11)

Se señala que el sujeto de estudio recurre a una compañera que le brinda apoyo en reiteradas ocasiones, pidiéndole que le explique aquello que no entiende. Esta situación ocurre cuando la profesora de apoyo no se encuentra presente, acercándose a otra persona de confianza, descartando preguntarle a la profesora de la cátedra.

En relación a las adecuaciones pedagógicas que utilizan los docentes, el sujeto de estudio señala que:

“En ese caso el apoyo pedagógico que le dan las practicantes en ese caso y algunos profesores cuando muestran los power, ahí como que se hace la idea mejor porque cuando están sin power como que es más difícil todo” (Entrevista 2)

Se manifiesta que existen estrategias de enseñanza que facilitan su aprendizaje, como es el apoyo de las estudiantes en práctica profesional, como también destaca que es un facilitador de su aprendizaje el uso, por parte de los docentes, apoyos visuales durante las cátedras, como por ejemplo power point.

“La profesora entrega una hoja por grupo con el taller n°1, a E* le entrega una personal” (Observación: Cátedra 2)

El hecho de que la docente entregue una hoja adicional, denota una consideración de parte de ésta, hacia la NEE del sujeto de estudio, facilitando el acceso a la información.

“Además, cuando sus compañeros hacen aportes, la docente le señala cual o quien lo hace, y E* mueve su cuerpo para escuchar al resto o leerle los labios.” (Observación: Cátedra 3)

Se hace alusión a la adecuación pedagógica que realiza la profesora en aula, que es mostrarle a E* quien es el estudiante que hará el comentario, para que así pueda leerle los labios.

“Recorre el pasillo en frente de la pizarra, pero generalmente se para al lado del retroproyector. Suele fijarse en E*, es más se para al lado derecho de la sala, de esta manera E* puede leerle mejor los labios” (Observación: Cátedra 3)

La ubicación física que adopta la profesora dentro del aula, es una posición estratégica para que el sujeto de estudio pueda hacer LLF, y así tener acceso a la información que ésta entrega.

“Se observa que el profesor de la cátedra se apoya mucho de la profesora de apoyo, olvidando en ocasiones las adecuaciones que podría utilizar con E*, como apoyo visual, hablar más lento y frente a E*” (Observación cátedra 4)

El docente de la cátedra, descansó en la labor de la profesora de apoyo, en lugar de realizar adecuaciones, como hablar más lento, utilizar material visual, lo que refleja el desconocimiento de algunos docentes respecto a las modificaciones que deben realizar para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

“El docente se preocupa que E* comprenda como se plantean objetivos y le pide a profesor de apoyo que le dé ejemplos.” (Observación cátedra 5)

Al explicar, el docente se preocupa que el sujeto de estudio comprenda el propósito de realizar objetivos (trabajo con ensayo) para ello, le pide a la profesora de apoyo que le dé ejemplos, sin dar cabida a alguna duda.

“El docente se cambia de lugar (más atrás) ya que nota que E* no podía hacer lectura labial” (observación cátedra 5)

El docente adecua su desplazamiento en función del sujeto de estudio, procurando que pueda realizar LLF.

“El docente se preocupa de que E* comprenda el día de entrega del trabajo y le dice que si tiene dudas, se las mande por mail” (observación cátedra 5)

Existe una preocupación del docente por el sujeto de estudio, en relación a un trabajo a entregar, busca estrategias, como el uso del mail, para que E* pueda resolver cualquier duda.

“E* perdió mucha de la información verbal que entregó la profesora, como ejemplos y otros datos relevantes para su práctica, ya que en esas ocasiones se encontraba copiando el material que se encontraba en la diapositiva” (Observación cátedra 7)

Esta situación se produce principalmente porque no hay una persona que le entregue esta información, ya que la profesora de apoyo no se encuentra presente. Cuando el sujeto de estudio copia la información que se encuentra en la diapositiva, no realiza LLF, perdiendo información relevante que no se muestra en la presentación.

“La profesora explica sobre la realización del registro, mientras se mueve hacia los lados, hacia delante y atrás, pero siempre mirando hacia el frente.” (Observación cátedra 7)

Mantener esta postura, permite que sujeto de estudio pueda recibir directamente la información que entrega la docente, ya sea por LLF o aprovechando sus restos auditivos. Aunque contempla mantenerse de frente al sujeto de estudio, de todas formas se desplaza, alejándose de éste, lo que puede influir en la información auditiva que perciba.

Se consideran importante otro tipo de estrategias comunicativas que permitan que el sujeto de estudio tenga un panorama lo más completo posible sobre lo que sucede dentro del aula.

“Cuando no hay seña para explicar lo deseado (al parecer porque E* no conoce el significado) la profesora de apoyo le escribe la palabra y luego la explica” (observación cátedra 6).

La interpretación que hace la profesora de apoyo no es tal cual la expresan los emisores, sino que primero la escucha, y trata de explicarla a E* de la manera más clara posible, sin perder la información esencial.

El aprendizaje se enmarca dentro de un contexto físico, considerando tres aspectos fundamentales de éste: sonoridad, topografía y uso del espacio dentro del aula, que pueden factores faciliten u obstaculicen los aprendizajes.

“Sonoridad de la sala- Alfombrada: si/ Con cortinas: no”(Observación cátedra 5)

Esta cátedra tiene lugar en una sala que tiene murallas de madera y piso alfombrado, elementos que facilitan la acústica, ya que no permiten la reverberación del sonido, aspecto que molesta a las personas con pérdida auditiva debido a que en ocasiones les distorsiona el mensaje auditivo recibido.

Como se aprecia en el extracto anterior, el piso alfombrado resulta un facilitador para que no exista la reverberación del sonido, no obstante el sujeto de estudio señala durante la entrevista 2, sobre la existencia de espacios físicos que resulta un obstaculizador para sus aprendizajes.

“por ejemplo las salas de diferencial, las del segundo piso, ningún problema, son amplias, se escucha súper bien y todo, pero las salas de abajo, que son más chicas, ese es un problema, entonces dificulta, porque es muy chica y estamos todos incómodos, y a mi realmente no me gustan las salas chicas, me costó un poco acostumbrarme porque antes yo tenía salas grandes, pero en las salas

chicas, mucho eco, al mirar al profesor no le entiendo bien, no me molestan, pero no entiendo bien.”

El sujeto de estudio manifiesta que en las aulas pertenecientes al pabellón de educación diferencial, específicamente las ubicadas en el subsuelo, se da un efecto al cual denominó “Eco”, efecto que interfiere en la recepción de los mensajes que dan los profesores, manifestando que en ocasiones no entienden bien. En relación a la calidad acústica de las salas cabe señalar que solo dos aulas, en las que tuvo clases el sujeto de estudio, contaban con alfombra.

En relación al aspecto que hace mención a la topografía de la sala, se selecciona la siguiente unidad de registro:

“Ubicación sillas: Las sillas están ubicadas en semi-círculo, quedando al centro de la sala la alfombra del piso. Ubicación mesas: solo hay una mesa, y es la de la profesora que está ubicada al centro de sala, casi pegada a la pizarra. Tamaño de la sala: es una sala grande, en donde los estudiantes se pueden ubicar de forma cómoda en el espacio. Iluminación: La sala está ubicada en un subterráneo, en donde entra luz por las tres ventanas que hay, pero igualmente se usa luz artificial. Ventilación: hay tres ventanales, uno está abierto a petición de los estudiantes.” (Observación cátedra 9)

La sala en que se lleva a cabo la cátedra, cuenta con un espacio amplio que da la posibilidad a los estudiantes de ubicarse cómodamente con sus bancos formando la medialuna sin que se les observe incómodos, por estar apretados, facilitando la interacción de los participantes mediante una modalidad visual, como es el uso de la LSCh. Aunque esta sala esta ubicada en el subterráneo del pabellón correspondiente a Educación diferencial, posee una buena ventilación e iluminación.

El uso del espacio de parte de los estudiantes y el docente, es un aspecto a considerar, puesto que puede ser un facilitador u obstaculizador de los aprendizajes, específicamente del social, las interacciones.

“Que se empieza a mover y que no habla como tan fuerte digamos, como que yo tengo que hacer todo lo que el profe diga, igual eso me afecta, porque como que yo tengo que estar ahí para poder escuchar mejor, pero el profe me hace correr pa’ acá, porque como el profe se mueve y too, entonces, pero...” (Entrevista 1)

El sujeto de estudio habla de un profesor con quien tiene clases, al cual debe adaptarse y desplazarse según el docente se lo indica. A pesar de tener conocimiento de la pérdida auditiva del sujeto de estudio, el profesor continúa moviéndose por la sala, olvidando la NEE de éste.

La profesora de apoyo cumple un rol de mediadora entre el profesor de la cátedra y E*, por ello realiza sus propias adecuaciones, las cuales se presentan a continuación:

“Cuando están entregando instrucciones, es la profesora de apoyo quien le explica más detalladamente (...) hacia el final de la clase, la profesora de apoyo le interpreta de manera más fluida a E* (antes estaba más concentrada en tomar apuntes de la clase)” (Observación: Cátedra 1).

La profesora de apoyo se encarga de darle toda la información que se transmita en la clase, para ello utiliza estrategias como escribir las preguntas para que el sujeto de estudio no se atrase en comparación con los compañeros. Además, toma apuntes de la clase, aprovechando que el profesor usa power point, luego de realizar esto, logra interpretar con mayor tranquilidad.

“La profesora de apoyo le escribe a E* en su cuaderno la definición de etnocidio (...)Una estudiante pregunta por el concepto de “genocidio”, el profesor explicó, y la estudiante le pregunta cuál es la diferencia con etnocidio. (la profesora de apoyo le interpreta la diferencia en LSCh a E*. E* corrobora lo que entendió, volviéndole a explicar a la profesora de apoyo lo que entendió, y al corroborar que está bien, escribe el concepto en su cuaderno)” (observación cátedra 4)

En la cátedra, es la profesora de apoyo, quien hace adecuaciones, ya que busca estrategias para que el contenido llegue al sujeto de estudio, como interpretar en LSCh y apoyarlo de escritura, presentarle nuevas señas, y cuando no las conoce, escribirle las definiciones en el cuaderno. La profesora de apoyo además, hace que el sujeto de estudio entregue sus propias definiciones y realiza preguntas acerca de lo explicado.

“La educadora de apoyo le interpreta en LSCh, aquellos momentos de la película que E* pareciera que no entiende o no podría entender (...) Durante una parte de la película, no hay subtítulos, porque los actores hablaban en su dialecto africano, aquí la profesora de apoyo le comentó lo que sucedía porque no había texto” (observación cátedra 5)

La profesora de apoyo contextualiza al sujeto de estudio en ocasiones que no hay subtítulos, o bien, cuando pareciese no comprender, por lo que la profesora de apoyo está atenta a la película y a las posturas que el sujeto de estudio adopte. De este modo la profesora de apoyo actúa como mediadora en las diferentes situaciones en que el sujeto de estudio manifiesta no comprender lo que sucede.

“Mientras E* y su compañero complementan las ideas, la profesora de apoyo toma apuntes. (pareciera que les toma apuntes

sobre lo que dicen, ya que a veces les hace preguntas sobre un tema relacionado a la discusión, y luego vuelve a anotar)” (Observación cátedra 8)

Todas las intervenciones que realiza la profesora de apoyo implican necesariamente una adecuación pedagógica, pues el sujeto de estudio reiteradamente requiere alguna intervención para comprender la clase. Estas intervenciones apuntan principalmente a la comunicación y su modalidad.

1.1 Análisis Aprendizaje Académico

Como se ha señalado, el sujeto de estudio vivió una realidad escolar de integración donde no consideraban su pérdida auditiva, ingresa a un contexto complejo; la vida universitaria, en la cual debe adaptarse a nuevos retos y desafíos, donde existen facilitadores y obstaculizadores que inciden en la construcción de sus aprendizajes académicos.

Un objetivo de la educación superior es formar profesionales reflexivos, como lo declara el Banco Mundial y la OCDE. Los docentes incentivan a los estudiantes a cuestionar sus procesos de aprendizaje, utilizando estrategias como opinar, investigar y criticar. Con ello E* va construyendo aprendizajes significativos, ya que con estas estrategias se percata de los desafíos que le presentan las cátedras, por lo que se muestra más atento y participativo.

En este proceso educativo es necesario que se les presenten herramientas para alcanzar las metas exigidas académicamente. E* se muestra motivado, cuando los docentes incentivan a los estudiantes a superarse; especialmente cuando utilizan estrategias para cuestionar la información que recibe, apoyándose a la vez, en ejemplos concretos que permitan observar de manera clara la forma de trabajo que se espera en la educación superior.

Cuando los docentes contemplan la participación de E*, aludiéndolo directamente, tomando en consideración su presencia y haciendo uso del recurso humano con el que cuenta en su clase (profesora de apoyo), es que E* se muestra dispuesto e incentivado a intervenir en el desarrollo de la clase.

Dentro de las estrategias que se observaron se puede destacar el uso de material visual, tal como alfabeto dactilológico, power point y pizarrón. Cuando los docentes utilizan el dactilológico como apoyo, o bien la escritura en el pizarrón para destacar un concepto, es que se consideran las necesidades de los

estudiantes, sordos y oyentes, y de esta manera se produce una igualdad en el acceso a la información.

Al considerar en las clases, elementos del estilo de enseñanza facilitador, como el trabajo en grupo, E* se muestra activo, con mejor disposición a participar y plantear sus dudas o comentarios. Es así que se promueve la reflexión, ya que entre compañeros entiende en profundidad los contenidos de la cátedra, pues los logra expresar asertivamente.

Un obstaculizador para E* es la rapidez en el ritmo de habla de los profesores, lo que entorpece la interpretación cuando está presente la profesora de apoyo, y cuando no está, la LLF. A su vez, el uso del dictado de materia, se transforma en una barrera que provoca desigualdad ante sus compañeros frente a los contenidos de la clase, debido a que es necesario el canal auditivo para detectar la fuente del sonido, y así dirigir la mirada hacia ella, para poner en marcha alguna estrategia que le permita alcanzar el mensaje.

Ahora bien, existen simples adecuaciones como la entrega de material extra (guías de trabajo y diapositivas impresas) para E*, que permite la participación e integración en la clase, conociendo con anterioridad lo que se presentará en clases, o bien, estar pendiente a la exposición de contenidos.

Cuando los docentes adoptan una postura diferente, que permite a E* realizar LLF, es que puede acceder a la información visual que se desprende de esta estrategia, lo cual le ayuda en la autonomía de sus aprendizajes.

Entre las estrategias que realiza la profesora de apoyo se destaca el utilizar diferentes modalidades para propiciar una comunicación integral, busca la manera para que E* pueda acceder a los contenidos e interacciones que ocurren en cualquier cátedra. La profesora de apoyo está atenta a que la información que E* percibe sea la correcta. Entre ellas se destaca el uso de la escritura y alfabeto

dactilológico, las cuales utiliza para clarificar conceptos y/o palabras que E* no conoce o no entiende.

Las adecuaciones pedagógicas de la profesora de apoyo están en función de las metodologías que los docentes realicen en sus cátedras. Lo cual produce que los docentes no se enfoquen en E*, por lo que en reiteradas ocasiones no realizan adecuaciones pedagógicas, pues se apoyan de la presencia de la profesora de apoyo.

Para desarrollar el proceso de enseñanza el sujeto de estudio también contempla y realiza acciones que aporten en él. E* distingue las siguientes estrategias de aprendizaje: estudiar de manera solitaria, realizando resúmenes de los contenidos leyéndolos con un tono de voz alto, organizar el tiempo con anticipación y entregar su aporte al trabajo en grupo para que revisen la redacción. Lo anterior demuestra compromiso con su proceso de aprendizaje, ya sea al interior de la cátedra o con su grupo de trabajo. E* tiene consciencia de sus debilidades, y trabaja para poder superarlas, sabe que existen contenidos que son más complejos, por lo que se responsabiliza de conocerlos con anterioridad.

El sujeto de estudio recurre a su entorno más cercano para resolver dudas o comprender el contexto educativo, lo que refleja que ha desarrollado un estilo de aprendizaje reflexivo, donde toman fuerza las explicaciones que les entregan sus compañeros, para poder conocer sus experiencias y aprender de ellas.

En las clases en que la profesora de apoyo está presente, E* se dedica a resolver dudas con ella, presta atención a la interpretación y no al material proyectado; luego de que la profesora de apoyo finaliza una explicación en LSCh, E* anota ideas con respecto a ello, lo que implica una comprensión de que la información que entregan las diapositivas no es suficiente para profundizar en los contenidos.

Los aprendizajes suceden en un espacio físico, por lo que se consideran la sonoridad de las salas, la topografía de los elementos dentro de ella y el uso del espacio que hacen los actores, factores relevantes al estar presente una persona hipoacúsica.

Con respecto a la sonoridad, se destaca que en aquellas salas alfombradas, la reverberación disminuye, lo que permite recibir los mensajes con mayor claridad, y por tanto, E* puede aprovechar sus restos auditivos para captar una información más completa de lo que suceda en la clase.

Se favorece la modalidad visual al ubicar las sillas en medias lunas y/o círculos, permitiendo a E* realizar LLF, también mirar a sus compañeros cuando hacen comentarios, comprendiendo sus opiniones e ideas, retroalimentando sus propias apreciaciones de la cátedra.

La distribución de los estudiantes y del docente en el aula afectará en el desarrollo de la cátedra. Por lo que, para E* es fundamental saber hacia dónde dirigir su atención, ya sea durante las intervenciones de sus pares, o bien, seguir el curso de la clase.

Ingresar a la universidad supone entender una nueva realidad, E* vivió experiencias que provocaron cambios; adaptarse a nuevos horarios y rutinas, estilo de trabajo de compañeros y profesores, nuevas responsabilidades. Vivió una integración académica, en relación a crear un clima intelectual que le ayudará a lograr sus metas.

2. Resultados Aprendizaje Social

Se entiende interacciones sociales como el proceso a través del cual el sujeto de estudio adquiere nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores mediante las interacciones con profesores y compañeros.

En relación a las interacciones que el sujeto de estudio establece con sus compañeros, se observa lo siguiente;

“...E2: En relación a eso, aquí en la universidad ¿Qué cosas han sido positivas para ti?

F: que como todos están pendientes si está bien o está mal, como por ejemplo si “escuchai”, no sé po así como “si entendiste” cosas así como...” (Entrevista 1)

“...E2: ¿pero en qué cosas te fijas para después juntarte con determinado grupo?

F: En que sean como simpáticas, pero aparte, en que tengan paciencia en repetirme las cosas, porque hay muchos que no tienen paciencias (...), en eso me fijo en la paciencia y en que sean como estudiosos, responsables...” (Entrevista 1)

Se señala el cuidado que tiene su nuevo entorno académico, al momento de comunicarse con E*, teniendo en consideración la pérdida auditiva del sujeto de estudio. Esto puede estar relacionado con la carrera a la cual ingresó, en donde la formación inicial está enfocada al trabajo con la diversidad.

E* comenta las características que busca al momento de constituir un grupo, entre ellas destacan la paciencia, responsabilidad y empatía, lo cual se podría vincular a sus características personales.

“...E2: ¿Nos puedes contar cómo es tu relación con los compañeros de acá?

F: ósea es que yo me junto con todos (ríe) no tengo un grupo definido, pero que me puse como sociable, entonces, como que estoy viendo con que grupo juntarme mejor y así...” (Entrevista 1)

E* expresa las nuevas relaciones que ha constituido en la universidad y el auto descubrimiento que ha vivido en relación a su personalidad.

“ah, si po, conocí nuevas personas, que tenían digamos como...a ver como lo digo...o sea digamos que fueron más como comprensivas en ese caso porque igual como que yo le decía por favor repítelo igual se apoyaban en la lengua de señas y todo eso, entonces en ese caso la experiencia con conocer esas personas, fue buena. No es la misma relación cuando conocí a compañeros nuevos en el colegio en ese caso.” (Entrevista 2).

E* manifiesta que durante este año universitario encontró personas más comprensivas, que le brindaron ayuda cuando se le presentaban dificultades por su pérdida auditiva, señalando que sus pares le repetían los enunciados cuando no lograba captarlos, así como también los compañeros y E* hicieron uso de la lengua de señas como medio de comunicación. E* expresa que conocer a sus compañeros fue una buena experiencia, ya que la apoyaron en su proceso.

“E* conversa amablemente con su compañera del lado, D* (...) para luego conversar brevemente con compañeras de atrás (al parecer cosas de la vida cotidiana)” (Observación cátedra 1)

E* mantiene relaciones cordiales con sus compañeras y existe un espacio para poder conversar sobre temas no académicos.

“La compañera de E* le escribe en el cuaderno y si no le nombra el concepto con dactilológico” (Observación cátedra 1)

Esta estrategia busca generar la mayor comprensión posible por parte de E*, es probable que esta estrategia de interacción la hayan conocido al observar las prácticas de la profesora de apoyo.

“En el desarrollo del taller, sus compañeros cuchichean, lo que hace percibir con más dificultad el sonido, el grupo de E* calla a los demás. Cuando exponen, una compañera del grupo del estudio de caso señala: “disculpen chiquillas pueden hablar para ella” (indica a E*). En el transcurso de las exposiciones, E* mantiene una comunicación visual con las compañeras, se cambia de asiento para verlas mejor.” (Observación cátedra 2)

No se expresa una comunicación verbal, pero si visual, en donde E* interactúa con las compañeras que exponen durante la presentación. Del corpus puede extraer que los compañeros tienen presente la pérdida auditiva de E* y buscan alternativas que le permitan acceder a la exposición.

“Durante la exposición suena un teléfono celular de una de las niñas que presenta, la mayoría del curso ríe (E* y D* lo comentan en LSCh)”. (Observación cátedra 2).

Las interacciones de E* con su compañera se realizan a través del uso de la LSCh.

“Al ingresar a la sala, hablan acerca del informe, comentan rápidamente las posiciones en las que expondrán. Aunque cuando E* tiene alguna duda o comentario, se acerca a D*” (Observación cátedra 2).

El observador menciona la forma de organización del grupo antes de presentar, y también hace referencia a que E* pareciera tener preferencia a resolver sus dudas con una compañera en particular.

“E* trata de seguir con su mirada a los estudiantes que realizan algún comentario (no obstante le cuesta hacerlo, ya que las intervenciones de sus pares son de forma impulsiva, lo que no le permite prever quien tomará el turno de habla).” (Observación cátedra 4)

Es complicado para E* atender a los comentarios que aparecen en el contexto, sin prever quién lo señala, lo que puede dificultar su aprendizaje pues pierde información que aparece a partir de la interacción en el aula.

“E* hace comentarios con su par de al lado con respecto a dudas de las partes del ensayo. Luego escucha los comentarios que hacen sus pares. También les comenta que tiene frío.” (Observación cátedra 5)

E* suele comentar y acercarse a los compañeros que parece tener más confianza, y es con éstos que comenta sobre otros temas, extra académicos.

“E* durante el trabajo en grupo, se pierde de muchas de las opiniones de sus compañeras, ya que el diálogo entre ellas, es verbal y muy rápido, lo que no da tiempo a E* a captar de donde viene el sonido y poder hacer lectura labial de la compañera que está hablando.” (Observación cátedra 5).

Las compañeras se están acostumbrando a tener una compañera sorda, y aunque reiteradamente tienen presente usar LSCh, escritura, o hablar más lento, ciertamente se les olvida, pues recién están aprendiendo a comunicarse con personas sordas, por ende aprendiendo estrategias de comunicación.

“La profesora comienza a conectar el notebook, el proyector, para comenzar la clase. Mientras hace esto algunos estudiante se paran para conversarle, y otros estudiantes conversan entre ellos. E* conversa con su compañera que está sentada a su lado, lo hace mediante lengua oral.” (Observación cátedra 7)

En esta clase E* se comunica mediante lengua oral con sus compañeros. Al parecer sin complicaciones.

“Su compañera P*, en señas le dice “que lindo tu lápiz” a lo que E* no comprende, y luego le explica que la seña que realizó es para referirse al lápiz, y luego E* se lo presta.” (Observación cátedra 7)

En esta ocasión es la compañera de E* hace uso de la lengua de señas para comunicarse con E*, no obstante esta no conoce una de las señas que utilizó, y P* se la explica. Al parecer las compañeras utilizan la lengua de señas para brindarle a E* un apoyo en la comunicación.

“E* y su compañero discuten ideas, y le consultan a la profesora de apoyo de E*.” (Observación cátedra 8)

Tal interacción puede implicar importancia en el tema que se discutía, pues necesitaban el respaldo o aprobación de otra persona.

“E* y su compañero luego de conversar sobre un tema (al parecer relacionado con la evaluación), deciden también que será él quien escriba, pero este le dice que está bien, pero que le preste su cuaderno, ya que él considera que las hojas de su cuaderno son feas (esto lo dice haciendo uso de la palabra hablada, como también del uso de palabras signadas).” (Observación cátedra 8)

La relación con su compañero muestra que hay una cercanía entre ellos, existe confianza para pedirse cosas, y la forma en que se comunican, pues él hace uso de ciertos apoyos para complementar la palabra hablada.

“Los estudiantes comienzan a revisar las oraciones y E* interrumpe a la compañera que está haciendo la corrección de la primera oración, para corregirle la seña correspondiente al número 3.” (Observación cátedra 9)

E* se siente seguro en la cátedra, tanto así, que corrige los errores de sus compañeros en LSCh, estas conductas lo avalan frente a su entorno como una persona competente en LSCh.

“E* observa a la profesora, y luego comenta en señas con su compañera P* las palabras aprendidas por la profesora de apoyo del semestre anterior, y las diferencias que tienen con otra estudiante sorda de cuarto año.” (Observación cátedra 9)

E* comenta con una compañera, las variables lingüísticas que existen en la LSCh de señas. Además se manifiesta la importancia de la profesora de apoyo, ya que fue quien entregó, el semestre anterior, las bases en LSCh, pues acercó en primera instancia la LSCh a E* y a sus compañeros, lo cual facilita el aprendizaje de nuevas señas.

“Otro estudiante usa el dactilológico para mostrar la palabra cumpleaños, y la profesora cree que es culpa, y luego hace la corrección el estudiante, y todos ríen, E* también lo hace.” (Observación cátedra 9)

Un estudiante se equivoca al realizar una seña, todo el curso ríe, incluido E*, comprende el contexto comunicativo de la clase, no queda excluido de la información, ya que no es vía oral, sino visual.

“P* le dice a E* que la profesora le enseñó la seña de viajar, y E* le responde que no sabe cuál es la seña, pero P* la mira y se ríe, y le explica todo de nuevo.” (Observación cátedra 9)

E* utiliza frecuentemente a su entorno cercano para aprender y conocer nuevo contenido, suele ser a sus compañeros a quienes dice sus dudas o realiza comentarios, favoreciendo la participación y el logro de los aprendizajes; ya que no solo el docente es quien media los aprendizajes, sino que también la comunidad educativa.

“E* le pregunta a la profesora sobre la seña de esquiar, la profesora le responde, y luego E* le dice a unas compañeras que están sentadas frente a ellas cómo es la seña de esquiar.” (Observación cátedra 9)

Cuando E* le pregunta a la profesora sobre señas específicas, E* se las comenta, posteriormente a sus compañeras, por lo que practica el nuevo conocimiento enseñando lo aprendido, esto denota seguridad en sus habilidades

“E* realiza comentarios a sus compañeros y profesora, se le observa cómoda usando la lengua de señas para comunicarse con sus pares.” (Observación cátedra 9)

En el desarrollo de la cátedra E* se muestra activa, dispuesta a comentar, a preguntar cuando tiene dudas, y a dialogar en LSCh con sus pares y profesores.

“Una estudiante sentada cerca de E*, les pregunta sobre la seña de mucho, y otra estudiante le dice que dependerá de lo que quiera decir, a esto E* está muy atenta a lo que la compañera les está explicando. (Cabe señalar que todos los diálogos de la clase se dan en lengua de señas, con apoyo de la lengua oral)”. (Observación cátedra 9)

El hecho que esta clase sea en LSCh hace que E* pueda estar más atenta a todas las conversaciones, e integrarse con mayor facilidad. A su vez, ayuda a mejorar su manejo en LSCh.

“E* comienza a hablar sobre el congreso con su compañera y comenta que conoció mucha gente y que se sacó muchas fotos, en esto P* la interrumpe y molesta a E* porque esta dice y habla de un señor llamado Bernardo y en verdad el señor se llamaba Fernando y ahí la molestan todos las instante. A E* pareciera darle vergüenza y trata de no darle importancia diciendo que es lo mismo (este diálogo se da en lengua oral con apoyo de señas).” (Observación cátedra 9)

E* comenta sobre un congreso al que asistió con unos compañeros, el diálogo se produce en lengua oral con apoyo de señas y el tema era el bilingüismo y las personas sordas, aunque de lo que conversan es de personas que

conocieron, demuestra un interés por acercarse a la realidad de las personas sordas.

“Luego otra compañera del curso se acerca al grupo que estaba viendo la interpretación, y les pide que por favor la miren que ella quiere ensayar la presentación del cuento en lengua de señas que debe hacer luego.” (Observación cátedra 9)

Una compañera se acerca a E* para ensayar un cuento que debe presentar. Cuando no esta segura, la compañera se detiene y le pregunta a E*, y éste hace correcciones, lo que demuestra que se siente competente en LSCh, o al menos reconoce su superioridad en comparación con sus pares.

“E* le pregunta a una grupo de sus compañeras, sobre la pechera que deben usar en la cátedra Fundamentos Neurobiológicos del Desarrollo, en los días de visita a los hospitales, le pregunta si ya la han adquirido, y algunas responden que si mientras otras no. Este tema se transforma en tema para todo el grupo, y comienzan a ponerse de acuerdo de quienes tienen pecheras que puedan prestarle a otros compañeros. Finalmente solucionan el problema porque dos estudiantes habían comprado una docena de pecheras plásticas, y ellas podían vender una a los estudiantes que no tienen.” (Observación cátedra 11)

Interacción de E* con sus compañeras en torno a las cátedras y materias que necesitan para ellas. Es E* quien plantea una duda, la cual se convierte en el tópico de la conversación del curso, buscando una solución común. E* establece interrogantes que sus compañeros no habían visualizado.

“E* y D* tienen una discusión, para saber si en una de las imágenes aparecen o no niños con Síndrome de Down. Luego, conversan de otros temas, no relacionados con el tema de la clase. Cuando habla F*, que está sentado muy cerca de E*, éste intenta mirarlo de frente (tal vez para hacer lectura labio facial).” (Observación cátedra 12)

Se alude a las interacciones de E* con sus compañeros durante las clases, relacionadas a aspectos académicos, y también hace referencia a la posición que adopta E* para poder entender bien el mensaje de su compañero.

En relación a las interacciones que E* genera con los docentes de las cátedras a las cuales asiste.

“...E2: ¿Puedes caracterizar tu relación con los profesores?”

F: bueno, es que yo nunca pregunto, porque yo siempre entiendo las materias digamos, pero en eso no le pongo así mucha a los profes por que no, no tengo mucha personalidad de preguntar, pero lo otro, es que preguntaría pero como no tengo dudas, entonces como que no, pero no tengo mal onda, así digamos con los profes.” (Entrevista 1)

Se alude a las interacciones que se generan con los profesores, las caracteriza señalando que es buena, pero pasiva, ya que no suele realizar preguntas.

“eh, a ver...o sea, generalmente, por ejemplo la profe de política, como que esa profe como que lo único que me pregunta a mí es si va a llegar tu ayudante así y todo, pero generalmente como que todos los profes bien, como que a esa profe la encuentro media rara no más...pero con los otros profes no hay una mala relación en ese caso...otra profe como que por ejemplo ayer tuve una prueba con ella, como que dijo un detalle y miro a la D*, porque la D* me interpreta en las clases, entonces le preguntó si acaso podía interpretármelo y me lo interpreto” (Entrevista 2)

E* se refiere a la relación con los docentes, en donde señala que hay una preocupación de parte de éstos, y que en particular un docente se preocupa de que la profesora de apoyo asista para interpretar las clases.

“No hay mayor interacción que miradas que la docente le dirige, al parecer para ver si escucha o lee sus labios.” (Observación cátedra 2)

Se señala que el docente muestra preocupación por E*, ya que manifiesta interés por saber si E* lo está mirando atento a la información que entrega.

“Al comenzar la cuarta exposición, E* le comenta a la profesora que se siente junto a ella, ya que había una silla vacía (y la docente estaba parada). Al terminar la clase, E* se acerca a la docente para preguntarle acerca de su nota en la prueba anterior.” (Observación cátedra 2)

E* le ofrece un asiento a la profesora, y también se acerca para saber sus notas, esto demuestra un nivel de confianza y amabilidad de parte de E* hacia la docente.

“El profesor le pregunta a E* si comprende lo que él está explicando, E* le sonríe y le dice que sí. (Cuando el profesor le pregunta lo hace a modo de susurro y E* pareciera mirarle la boca, como haciendo lectura labio facial). El profesor luego de concluir una explicación (al final de la jornada), le pregunta a E* si comprendió lo que explicó y E* manifiesta que sí.” (Observación cátedra 4).

El docente está consciente de que en el aula hay un estudiante con pérdida auditiva, pues se acerca a él, pero sin tener en cuenta sus necesidades educativas, por lo que es E* quien debe buscar las estrategias para comunicarse con el docente, como hacer LLF.

“Comienzan a ver la formalidad en la entrega del informe que harán. En este momento E* levanta su mano y realiza una pregunta sobre el tipo de interlineado que debe tener el trabajo.” (Observación cátedra 5)

E* se preocupa por aspectos formales de un trabajo y se lo expone al docente, lo cual muestra una disposición a participar en clases.

“El profesor le hace un comentario a E* debido a algo que sucedió en la película, un estudiante golpeo a otro y dejó sangrando a una niña, al ver esto en la película el profesor le hace en señas la frase “qué paso” a lo que E* solo ríe.” (Observación cátedra 5)

El docente busca una estrategia para asegurarse que E* ha entendido, para ello le habla en LSCh, sin embargo E* no responde lo que el docente esperaba.

“El profesor le pregunta si está bien E*, porque lo nota decaído, y E* le comenta que parece que se va enfermar” (Observación cátedra 5)

El docente se preocupa de E*, se percata de una disposición diferente a la habitual, existe la confianza de conversar sobre el tema.

“No se observa alguna interacción particular con la profesora, solo se observa que E* la mira mientras ella habla.” (Observación cátedra 7)

E* no establece mayor interacción con la profesora de la cátedra. Quizás no hay dudas sobre lo que se explica en la clase, o también puede tener relación con la ausencia de la profesora de apoyo.

“E* pregunta por una seña a su compañera P* y la profesora se da cuenta y le explica.” (Observación cátedra 9)

E* está atenta a cada persona que comenta en clases. A su vez, la profesora, esta pendiente de las dudas que tiene E*, y prefiere resolverlas ella en vez de que lo haga alguna compañera.

“La profesora le dice a E* que haga la oración que sigue, E* le responde que no hay más, y la profesora revisa y hace la seña de equivocación.” (Observación cátedra 9)

E* se muestra cómoda en la interacción con la profesora (sorda) de la cátedra, le realiza preguntas y se enfoca en ella constantemente. Se muestra muy participativa en la clase, y activa en la relación profesor –estudiante.

En el interior del aula se puede observar que E* establece interacciones con la profesora apoyo, de lo anterior es importante señalar lo siguiente;

“E2: Pero es diferente que con los profesores y con los otros compañeros ¿por qué?

F: sí, es súper diferente, ósea con los compañeros, no sí igual es diferente, pero, es que es distinta porque ella como que ayuda, pregunta si entendiste y a veces queda como con la desconfianza de si acaso entendí o no entendí, pienso yo...” (Entrevista 1)

E* comenta su relación con la profesora de apoyo del primer semestre, señalando que es diferente a la que desarrolla con los profesores regulares, ya que está atenta de que E* comprenda los contenidos de las clases.

“eh, buena, si. O sea es que en las clases de apoyo igual ya pa’ hacerlas un poco más entretenidas digamos, digo un chiste porque igual pa’ que no sean tan fomes las clases, pero en realidad las relaciones son buenas, es buena relación de profesora con estudiante no como amigas, sino que profesora y estudiante... o sea también como que siempre está atenta a entregarme resúmenes y explica las veces que yo no entiendo y todo.” (Entrevista 2)

E* comenta sobre su relación con la profesora de apoyo del segundo semestre, en donde destaca una buena relación de profesor-estudiante, además de que la profesora de apoyo está siempre atenta a brindarle lo que necesite.

“E*, luego del control le comenta a la profesora de apoyo como le fue en la prueba, usa LSCH y además lengua oral.” (Observación cátedra 1)

Para llevar a cabo la comunicación se apoya de ambas lenguas, lo que indica que va adquiriendo dominio sobre la LSCH

“Cuando los estudiantes realizan comentarios, la profesora de apoyo llama la atención a E* hacia donde deben fijar la mirada, a su vez se lo explica en LSCH.” (Observación cátedra 1)

La profesora le indica quien habla para que E* reciba el mensaje por vía visual y auditiva (en lo posible). Y además lo explica en LSCH para complementar lo que entendió E*.

“E* parece aburrida, y eso se lo comenta a la profesora de apoyo” (Observación cátedra 2)

E* comenta su profesora de apoyo como se siente, lo cual denota cercanía en la relación.

“El profesor usa la pizarra como apoyo para dibujar una figura humana y un lobo (no se distinguen bien los dibujos). (...) E* responde la pregunta a su profesora de apoyo. (La respuesta que dio a su profesora de apoyo, pareciera ser la correcta, pero no demuestra interés en dar esta respuesta al profesor de la cátedra).” (Observación cátedra 4)

El profesor de la cátedra, se apoya de un recurso visual para realizar una ejemplificación de un texto, de todas maneras no se puede desprender si era por comodidad propia o porque estaba considerando las necesidades de E*. Luego realiza una pregunta, la cual E* responde solo a la profesora de apoyo, lo que puede significar que E* por características propias no le gusta participar, no está acostumbrado a dar su opinión, o bien que se siente más cómodo en la interacción con la profesora de apoyo.

“La profesora de apoyo le interpreta en LSCh, durante la clase, y le explica aquellos conceptos que E* no comprende dándole ejemplos de estos” (Observación cátedra 4)

La profesora de apoyo acerca los contenidos a E*, busca diversidad de estrategias, las cuales se adecuan a las necesidades de E*.

“La profesora de apoyo le comenta en LSCh a E* que se sienten ruidos de bombas, y E* le pregunta qué cómo sabe eso, y la profesora le responde que se siente un ruido fuerte de explosión.”(Observación cátedra 4)

La profesora de apoyo no sólo informa acerca de contenidos, sino que también de la realidad que rodea el proceso educativo.

“La profesora de apoyo, le recomienda que escuche al profesor cuando se pone a conversar con las compañeras, agrega que ellos pueden y que ahora le interesa preocuparse de los contenidos y redacción de los ensayos.” (Observación cátedra 5)

La profesora de apoyo está atenta a lo que comentan los compañeros y el docente, ya que se preocupa de la participación de E*, además del nivel de aceptación e incorporación que tiene E* en el proceso educativo al que se incorpora.

“En el trabajo en grupo, la docente de apoyo le señala a E* que no debe preocuparse de la información auditiva. La docente de apoyo, ayuda a interpretar y comprender el contexto de las interacciones y lo suele hacer a través de señas” (Observación cátedra 5).

La profesora de apoyo entrega estrategias para que E* integre a su manera de aprender, se centra en destacar las habilidades y fortalezas de E*, no en lo que no puedo realizar, como la información auditiva.

“Se observa cierto grado de confianza con ella, pues hay códigos en la comunicación que son bastantes personales, como miradas, cercanía, palabras e incluso la forma de comunicación, pues la profesora de apoyo busca diversas estrategias que acomodan al sujeto de estudio” (Observación cátedra 6)

Esta relación muestra que para E*, la cercanía y confianza con la profesora de apoyo, las cuales permiten comodidad para preguntar o para expresar alguna idea.

“Profesora de apoyo comenta brevemente el frío de la mañana con E*, a su vez E* le pregunta por la reunión que hubo el día anterior por práctica profesional, la profesora de apoyo lo contextualiza rápidamente.” (Observación cátedra 6)

Esta conversación señala el vínculo que se conforma entre E* y su profesora de apoyo, donde pueden establecer temáticas más allá de lo académico.

“Mientras el curso se ordena en parejas, E* y su pareja de trabajo comienzan la prueba, la dinámica que se produce es muy rica; conversan y reflexionan sobre la prueba; la compañera le explica las cosas que no entiende E*; luego escriben la respuesta (E* lo hace en la hoja de la prueba, y la compañera en la hoja que hay que entregar) mientras la compañera escribe, E* la ve atentamente y aporta muchas ideas a la respuesta.” (Observación cátedra 6).

La interacción que se da entre E* y su compañera permite que E* participe de la discusión para generar las respuestas. Su compañera muestra buena disposición para explicarle los conceptos o aclarar las dudas.

“E* vuelve su mirada hacia su compañera, la profesora de apoyo le pregunta, en LSCh: “le leíste los labios” E* le afirma con la cabeza, luego la profesora de apoyo le pregunta (otra vez en LSCh) “¿le entendiste?” E* señala que sí.” (Observación cátedra 6)

La interacción que se generan entre la profesora de apoyo y E* apuntan a comprobar la información que E* entiende de las exposiciones que surgen en el aula.

“La profesora de apoyo pregunta si pueden hacer uso del texto (pregunta que fue hecha por E* a su profesora de apoyo), la profesora le responde que “... considero que no es necesario, pero si las estudiantes creen que les sírvelos pueden usar...”. E* realiza preguntas a su profesora de apoyo, si deben dar ejemplos en todas las respuestas, y la profesora le explica que solo en las que se lo soliciten o las que considere pertinente. La interacción se realiza en Lengua de señas”. (Observación cátedra 8)

La profesora de apoyo sirve de vocera de E*, y de intérprete para la profesora de la cátedra. Además, el comentario que E* hace a la profesora de apoyo, implica responsabilidad e interés por tener una herramienta más para comprender los contenidos.

“La profesora de apoyo hace uso de la lengua de señas y de la lengua oral, para compartir información tanto con E*, como con el compañero de prueba de E*. (Observación cátedra 8)”

Se usan diversas estrategias de interacción, en pro de que todos comprendan, pero al mismo tiempo, para que E* pueda recibir información de calidad.

“La profesora de apoyo interpreta a E*, lo que la guía va narrando, luego E* deja de mirar a su profesora de apoyo y anota algo en su libreta que lleva en la mano. (Observación cátedra 8)”

E* utiliza como estrategia anotar lo que se le va narrando, además de poner atención a la interpretación de su profesora de apoyo.

“La profesora de apoyo le interpreta lo que está explicando la profesora, todo con LSCh. Durante esta acción E* ríe con algo que le dice la profesora de apoyo.” (Observación cátedra 10)

La relación entre E* y la profesora de apoyo se caracteriza por ser relajada, ya que pueden reír, y comentar aspectos de la clase mediante el humor.

“La profesora de apoyo explica los ejemplos que dan de estereotipos mediante LSCh, (E* pareciera entender) E* comienza a mirar a sus compañeros y la profesora de apoyo le pide que se concentre.” (Observación cátedra 11)

La profesora de apoyo interpreta en LSCh a E* y cuando se desconcentra, llama su atención. La profesora de apoyo está atenta a toda interacción de E*.

“La educadora de apoyo le interpreta en LSCh, durante la clase, y le explica aquellos conceptos que E* no comprende dándole ejemplos de estos.” (Observación cátedra 11)

La profesora de apoyo acerca los contenidos a E*, busca diversidad de estrategias, las cuales se adecuan a las necesidades de E*.

En las clases observadas, se puede señalar estrategias de interacción, las cuales son entendidas como las acciones que se utilizan en torno a la comunicación (LSCH, oral, escrita, lectura labio facial, entre otras) hacia el sujeto de estudio.

“...E1: ¿Desde un comienzo tú dices que eres sorda?

F: Sipo, porque me hablan y yo no entiendo, entonces les digo que por fa háblenme más fuerte, porque soy sorda (...)

E2: ¿Pero por ejemplo ahora, con las personas sordas que manejen LSCh?

F: ósea ahí es más complicado, porque no entiendo lenguaje de señas, pero entonces de cómo leerles los labios, para ver si les entiendo, para poder comunicarme con ellos, así lo hacía con la Nichene (compañera sorda que manejaba LSCh, que se retiró de la carrera) digamos, que ella siempre hablaba en lenguaje de señas, entonces como que yo trataba de leerle los labios así...” (Entrevista 1)

E* señala que es una persona sorda, el concepto lo relaciona con la baja audición. Además habla de su relación con otras personas sordas y las estrategias que utiliza para comunicarse, principalmente lectura labial, ya que no conoce LSCh.

“E* se ve tranquilo al inicio de la jornada, suele sonreír y conversar con su compañera de banco sobre conceptos difíciles de la materia (lo hacen en LSCh)” (Observación cátedra 1)

Sus compañeros también utilizan la LSCH para enriquecer la interacción.

“Cuando el profesor hace bromas sobre la materia, E* y D* suelen reír, pero un poco desfasados en el tiempo, ya que al interpretar D* se demora un poco. (En estos casos E* alterna la mirada entre su compañera y el profesor) (Observación cátedra 1)”

Ahora que una compañera le interpreta las situaciones graciosas, E* logra comprenderlas, aunque no al mismo tiempo que los demás compañeros.

“Al interpretar, hay una seña que hace y E* no conoce; “placer” E* le señala eso es “interés”, pero la compañera le muestra la diferencia del lugar espacial.” (Observación cátedra 1)

Esta situación refleja que E* está adquiriendo mayor conocimiento sobre la LSCH y se atreve a corregir o discutir sobre ella.

“E* le pregunta a su compañera de qué hablan y ella le explica en lengua oral. Luego otra compañera le explica en lengua de señas, y luego le dice que mire a la pizarra que la profesora está explicando también.” (Observación cátedra 7)

A pesar de que E* se comunica de manera oral, existen ocasiones en que no comprende los mensajes de los otros, y sus compañeras usan como estrategia apoyarse de algunas señas para que así E* tenga más posibilidades de comprender los mensajes de los otros.

“El compañero de E* quiere recordar un concepto, pero le explica a E* en señas que olvidó la palabra específica, y E* le dice que no sabe a qué palabra se refiere. El compañero le pregunta a otra pareja de estudiantes, y éstos le señalan que tampoco saben. (Observación cátedra 8)”

La relación con algunos de sus compañeros muestra que éstos se preocupan por tener una buena comunicación con E*, mediante lengua de señas u otra estrategia de comunicación, buscando siempre alternativas para que E* se sienta integrado durante las interacciones.

“Cuando E* y su compañero interactúan E* hace uso del lenguaje verbal, pero su compañero al responderle lo hace con lenguaje verbal y también con apoyo de algunas señas, y E* pareciera entenderle. (Observación cátedra 8)”

E* se hace entender, y también logra entender lo que conversa con sus compañeros. Al parecer éstos, se apoyan de manera espontánea en las señas.

“La profesora le da la instrucción al grupo que se sienten en parejas y conversen en lengua de señas mientras ella lo hace con E* y su compañera (En esta cátedra se usa la lengua de señas como medio de comunicación).” (Observación cátedra 9)

La clase se realiza en LSCh, lo cual facilita la comunicación de todos los integrantes de la cátedra, tanto profesores como estudiantes.

“La profesora de apoyo le muestra su cuaderno a E*, pero ésta sigue copiando. Luego la profesora de apoyo le da una explicación de lo que dijo la profesora, en LSCh.” (Observación cátedra 10)

Se hace referencia a la forma de comunicarse E* con la profesora de apoyo. En donde la última explica la información que transmite la docente de la cátedra, utilizando diversas estrategias que surgen a partir de las características personales de E*.

“Mientras el curso termina de escribir, la profesora de apoyo conversa con E* y con las compañeras que están más próximas, sobre la seña que le preguntó hace un momento. Ríen y tienen una especie de juego (hacen como si E* se enoja con la profesora de apoyo).” (Observación cátedra 10)

Las interacciones de E* son más cercanas y cariñosas con los compañeros de grupo y la profesora de apoyo, además son en base a LSCh, o bien de LLF.

“Mientras los estudiantes debaten, E* conversa con una de sus compañeras sobre un trabajo que deben hacer, la interacción es mediante el uso de LSCh y en ocasiones hacen uso de apoyo visual con el cuaderno. (La compañera con la cual interactúa no tiene problemas auditivos)” (Observación cátedra 11)

E* mantiene una conversación con sus compañeras apoyándose en códigos visuales como la escritura y LSCh, esto muestra un interés de parte de sus compañeros de integrar y relacionarse con E*.

“Después de unos minutos, D* se dedica a interpretar en LSCh a E*, explicándole las ideas que más ha reiterado la profesora.”
“(Observación cátedra 12)

Se hace alusión a que existe una compañera del curso que da apoyo a E*, y que usa como medio de comunicación la LSCh para explicarle.

“Aunque el profesor cita a los estudiantes a las 8:30 Hrs.; él llega a las 9:00 Hrs.” (Observación cátedra 1)

Esto demuestra que hay cierta falta de compromiso hacia los estudiantes, al no respetar el acuerdo con respecto al horario.

“Como la clase comienza tarde, la profesora de apoyo se debe retirar antes de que termine la clase (9:47 hrs.)” (Observación cátedra 1)

El atraso del docente, hace que la clase se alargue y por ende, retrasa el horario de la profesora de apoyo, por lo que E* puede acceder a la información durante un tiempo menor al que espera, pues la profesora de apoyo no puede acompañarlo la clase completa al tener que apoyar a otro estudiante.

“El docente sale de la sala a hablar por teléfono y al volver señala que lo volverán a interrumpir, luego continúa con su exposición en voz baja” (Observación cátedra 1)

Aunque avisa que habrá una nueva interrupción, esta situación volverá a interferir el desarrollo de la clase.

“Otro grupo de estudiantes ingresa a la sala atrasados, el profesor les destaca que la clase ya comenzó y deben apurarse en ingresar a la sala.” (Observación cátedra 4)

El atraso de compañeros, puede interrumpir la concentración de E*.

“Suena el celular de la profesora, y dice “Ese es mi celular”, los estudiantes murmullan, la profesora deja el celular sobre la mesa, y luego vuelve a sonar, y les dice a los estudiantes “Perdón chicos”, y contesta y dice por celular “Estoy en clases”, (al parecer corta la llamada) y deja el celular sobre la mesa.” (Observación cátedra 8)

Esta actitud denota el compromiso con la clase, dándole prioridad a ésta en vez de responder la llamada. Además de pedir las disculpas pertinentes a los estudiantes.

E* ha establecido diferentes tipo de relaciones, entre ellas se observa las interacciones con su grupo de trabajo

“o sea es que generalmente, a ver...por ejemplo en la práctica o sea todos nosotros teníamos un trabajo que hacer en ese sentido, escribir las notas de campo...si eso era individual...pero en la introducción y todo, eso todos dábamos las ideas, nos juntábamos en

una casa, por ejemplo una vez nos juntamos en mi casa a hacer eso, y también por ejemplo que entre todos nos ayudamos...por ejemplo en el problema de redacción que tengo yo, en ese caso el grupo me lo ayuda, ya lo leen y lo corrigen y me preguntan si está bien así, yo digo sí, ya está bien y todo” (Entrevista 2)

E* manifiesta las interacciones con sus pares en relación a la forma de trabajo del grupo, en donde comenta que lo ayudan al momento de redactar, revisando sus escritos, y también señala que hay partes del trabajo que se realizan de forma individual, que no le revisan sus compañeros, lo que manifiesta un grado de confianza de sus pares hacia el trabajo de E*.

“bien, buena, si... (...) pero la relación en grupo es buena...o sea es que en el primer semestre tuve un grupo distinto al del segundo semestre, pero en los dos grupos como que me sentí bien, no hubo problemas en este caso.” (Entrevista 2)

Manifiesta que se relacionó con dos grupos de trabajo diferentes en cada semestre, y que en ambos se sintió cómodo participando.

“El grupo de E* se sienta en círculo, así se ven la cara, trabajan de 4, aunque el trabajo se hace de 2 ó 3 personas, la profesora de apoyo se sienta con ellos” (Observación cátedra 2).

E* realiza trabajos o talleres en grupo, los cuales procuran sentarse en círculo para mirarse todos de frente, y así E* pueda leer los labios de sus compañeros durante las interacciones, además sus pares integran al trabajo a la profesora de apoyo, para favorecer la participación de E*.

“E* mantiene una discusión con sus compañeros para ver quien hablará. F* es quien insiste en que ‘todos hemos hablado alguna vez’ (usa LSCh para apoyarse y modula de forma más lenta). Finalmente E* lee las respuestas del taller.” (Observación cátedra 10)

Se alude a las relaciones que establece E* con su grupo de trabajo. En esta ocasión, su grupo incentiva a E* a exponer el taller que habían desarrollado, al parecer ella nunca participa. Esto facilita la integración y posterior desplante en grupo de E*.

El grupo insiste en que E* participe, y para hacerlo, utilizan LSCh y además, modulan más lento, finalmente logran su objetivo.

“Mantienen una conversación sobre cómo van a realizar el trabajo, los objetivos, el foco de interés (hay mucho ruido en la sala, por lo que no puedo escuchar con claridad todo lo que conversan) E* pregunta ¿cuál es la pregunta? (con clara cara de duda), D* le explica con LSCh” (Observación cátedra 12)

Las interacciones también están basadas en temas académicos como organización de trabajos en los cuales consideran a E*, y realizan las adecuaciones pertinentes cuando E* las necesita.

2.1 Análisis Aprendizaje Social

El aprendizaje social es considerado por Ivic (1999) como inherente al humano, pues siempre se está en contacto con otros. E* compartió experiencias e ideas, y de éstas, surgen nuevos aprendizajes que suceden de manera diferente de acuerdo a la persona con quien se establece.

Según las interacciones que se constituyen con el docente de aula se puede inferir, según las dos entrevistas realizadas a E*, que mantiene buenas relaciones con sus profesores, aunque no se dirige a ellos para resolver sus dudas. Por tanto, este tipo de interacción es mayoritariamente en torno al ámbito académico. Se observan algunas excepciones, en donde los docentes conversan con E* sobre temas más personales, mostrando preocupación por otras áreas de la vida del sujeto.

Ciertos docentes, tanto de Formación Pedagógica como docentes de la especialidad, se preocupan por la presencia de la profesora de apoyo, como un recurso humano necesario, además de tener en cuenta alguna de sus necesidades, como la LLF. La atención que prestan para que E* comprenda las interacciones que se dan en la clase, beneficia los aprendizajes de éste, pues la relación positiva entre el sujeto y el entorno, ayuda a desarrollar las funciones psíquicas superiores que plantea Vygotsky (1995).

En la mayoría de las clases no se observan interacciones con el docente de la cátedra, dadas las características de E*, quien no suele plantear sus dudas, ni realizar comentarios, exceptuando las ocasiones en donde el clima de la clase le entrega confianza y comodidad. Prefiere dirigirse a otra persona para hacer comentarios, o en las ocasiones que está la profesora de apoyo pide la clarificación a ésta.

Además de las interacciones que se generan con los docentes, otros actores importantes dentro del proceso que vive E* en la universidad, corresponden a sus compañeros, quienes comparten a diario con éste.

En relación a ellos, el sujeto de estudio manifiesta en ambas entrevistas que las interacciones con éstos son buenas, porque ellos poseen mayor comprensión sobre sus necesidades, especialmente comunicativas, lo cual podría estar vinculado al enfoque de la carrera que cursan. Además es de gran ayuda que se hayan interesado por la LSCh para complementar la comunicación. Lo que significa que ésta es un método para explicar aspectos formales de las cátedras, o bien conversar de la vida cotidiana, por lo que la LSCh es un motor social y cognitivo en las relaciones entre pares.

E* en las entrevistas, y según lo que se observó en las cátedras, vive una buena relación con su entorno, lo que puede estar ligado a lo que plantea Aguilar Rivera (2007), con respecto a que la integración social es un todo, ya que este primer año ha significado un proceso gratificante para E* con el entorno académico, pues ha desarrollado buenas relaciones y vínculos, los cuales se generan principalmente con profesores y estudiantes.

Se visualizan en ciertas cátedras que los estudiantes buscan estrategias y códigos de comunicación para enriquecer el diálogo con E*, entre ellas se considera apoyar la lengua oral con elementos de la LSCh, escritura, dibujo y mejor articulación. Por otra parte, lo integran de manera plena en sus discusiones con respecto a cualquier temática. Todo lo anterior responde a lo planteado por Moscovici (1991), ya que E* introduce ideas a partir de la interacción con otros, al compartir costumbres, actitudes e ideas; parte de lo que implica necesariamente la vida universitaria, construyendo aprendizajes complejos que no abarcan solo el nivel académico.

Existe una cátedra concreta en que las interacciones que se observan entre E*, sus compañeros y también con el docente, se ve incrementado notoriamente, esta clase es introducción a la LSCh. En ella el sujeto de estudio muestra signos de comodidad, tanto con el contenido como con su comportamiento. El hecho de que la materia sea enseñada solo en LSCh parece sentarle bien. En ella no solo comenta con sus compañeros sobre los contenidos de la clase, sino que se atreve a corregir, preguntar, aclarar y bromear, todo con una postura que denota

seguridad en sí mismo, por tanto si hay otra lengua que le acomoda; a partir de lo planteado por Vygotsky (1995), la LSCh puede ser un instrumento que simbolice de mejor manera la mediación entre lo externo y lo interno para así aportar en su desarrollo integral como estudiante.

Al contrario, en algunas cátedras, no ocurren grandes interacciones con los compañeros, dadas las características metodológicas del docente; y sumado a ello, sus compañeros hacen acotaciones sobre la clase, pero de manera muy rápida, por lo que E* no logra hacer LLF, ni saber quién es el que se expresa. Esta situación perjudica, por una parte los aprendizajes de la cátedra, pero además la relación que puede instaurar con los compañeros, tanto para comprender las individualidades de ellos, y poder fortalecer tal vínculo.

Dentro de las relaciones que se crean con los pares, existe una en particular, que es requerida por la universidad, al estar dentro de las competencias que deben formar en sus estudiantes, y que implica el trabajo en equipo. En relación a ello, el sujeto de estudio expresa en las entrevistas, que ha generado buena relación con los grupos que ha trabajado (grupos diferentes en ambos semestres), sin indicar ningún tipo de dificultad.

El grupo que trabaja con E* durante el segundo semestre, busca que pueda comprender los temas que se tratan, utilizando ciertos métodos que aportan a la interacción, como sentarse en círculo para que puedan verse de frente y así el sujeto de estudio pueda saber quien habla y realizar LLF, además de integrar a la profesora de apoyo, para fomentar la participación de E*. Lo cual promueve una participación activa al interior del grupo, generando relaciones empáticas y en un clima de confianza para que E* se sienta seguro de expresarse. Por otra parte, quieren que en ciertas actividades sea el sujeto de estudio quien represente al grupo al momento de exponer alguna respuesta u opinión, y cuando estas peticiones se hacen con apoyo de LSCh se consiguen resultados con más rapidez. El grupo de trabajo potencia la participación en clases, respetando sus características personales, para que de esta manera E*, pueda desarrollar habilidades sociales necesarias para su formación profesional.

En contraposición, las compañeras de grupo del primer semestre, conversan entre ellas, con un ritmo acelerado, y solo de manera oral, lo que no permite a E* advertir lo que están dialogando. Este escenario provoca desmotivación para participar en la interacción, pues no comprende el tópico, y quizás implica un cansancio para E* tener que pedir cada cierto tiempo que las compañeras recuerden sus necesidades.

La realidad que vivió E* al compartir con dos grupos diferentes, demuestra que se encuentra en un proceso de constante aprendizaje, y además conociendo a sus compañeros; por lo que el primer semestre debe explorar el mundo en que se desenvuelve, para luego percatarse con quienes desea compartir más allá del ambiente académico.

Otro actor que se relaciona continuamente con el sujeto de estudio es la profesora de apoyo, la cual ejerce un rol pedagógico guiando a los estudiantes con pérdida auditiva, la cual rota al terminar un semestre.

Existe una buena relación con la profesora de apoyo, porque está preocupada de que entienda los contenidos y de sus necesidades, distinguiéndose de la relación con los docentes de cátedra, pues está atenta a que el sujeto de estudio logre los aprendizajes requeridos en ellas. Esta relación particular se torna relevante porque E* no había tenido un apoyo especializado y enfocado en sus necesidades, por lo mismo es que se forma un vínculo cercano.

La relación entre la profesora de apoyo y E* se hace más cercana, existiendo una preocupación mutua, la cual se puede reflejar cuando conversan de temas extra académicos, existe confianza para opinar, preguntar y decirse lo que piensan claramente, como las fortalezas y habilidades que encuentra la profesora de apoyo en E*, en vez de dar énfasis en sus debilidades; también le explica otros contextos ajenos a la clase, para que E* pueda informarse sobre el clima universitario. Al mismo tiempo, esta situación puede volverse en contra del sujeto de estudio, ya que al existir tal grado de confianza, E* le comenta sus dudas,

opiniones e ideas solo a la profesora de apoyo, impidiendo que sus compañeros y docentes se enteren, o en ocasiones es la profesora de apoyo quien asume un rol de vocera de E* frente al curso.

Para englobar las estrategias de interacción hacia el sujeto de estudio, que corresponden a la LLF, en donde se intenta buscar una posición que acomode a E* para poder llevarla a cabo. Apoyo o uso de la LSCh, tanto por parte de los compañeros, un docente específico y la profesora de apoyo, la cual se da gradualmente de acuerdo a lo que, tanto E* como sus compañeros, aprenden de ella. Uso del dactilológico, escritura, en complemento a la LSCh, para poder explicar de otra forma algunos conceptos particulares y que impliquen una dificultad mayor, o en el caso que no exista un signo específico para ese concepto. Todas las estrategias utilizadas reflejan la preocupación que existe por parte de los actores mencionados, hacia la necesidad que presenta E* para poder acercarse a la información que se trata en cualquier tipo de interacción, y principalmente del intento de integrarla para que pueda ser partícipe de los diferentes contextos observados.

3. Resultados Aprendizaje Emocional.

Se define como en el proceso en el cual el sujeto de estudio adquiere nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores implicados en su estado emocional. En este proceso, es que los vínculos afectivos que E* constituye con su entorno cercano, son observados, para analizar la manera en que inciden en el sujeto de estudio.

“bien, buena, si... (...) pero la relación en grupo es buena...o sea es que en el primer semestre tuve un grupo distinto al del segundo semestre, pero en los dos grupos como que me sentí bien, no hubo problemas en este caso.” (Entrevista 2)

Manifiesta que se relacionó con dos grupos de trabajo diferentes en cada semestre, y que en ambos se sintió cómoda participando.

“Pero en realidad las relaciones son buenas, es buena relación de profesora con estudiante no como amigas, sino que profesora y estudiante... o sea también como que siempre está atenta a entregarme resúmenes y explica las veces que yo no entiendo y todo.” (Entrevista 2)

E* comenta sobre su relación con la profesora de apoyo del segundo semestre, en donde destaca una buena relación de profesor-estudiante, además de que la profesora de apoyo esta siempre atenta a brindarle el apoyo que necesite.

“Eso de molestar a otros no se porque lo hago, como que al venir aquí empecé a molestar, pero yo creo que fue que prefería ser así a que andar siempre de mal humor, enojada para, seria un poco irritable,

y en más tal vez no todos me hablarían como lo hacen ahora, no lo se sola tal vez”. (24/05/2010) (Bitácora)

E* manifiesta que prefiere mantener el buen humor al interactuar con otras personas, para evitar situaciones desagradables, conducta que empezó a generarse cuando ingreso a la universidad.

“pero lo mejor que ya me puedo matricularme ya era hora, ya que se iba acumulandose, y mis papitos podrian quedar en ruindas, pero menos mal que lo juntaron porque igual es harta \$\$\$\$. Yo que no haria con esa plata, suponiendo que la tuviese: - donaria al hogar de cristo- para mi chanchito de ahorro (yo creo que ahí lo lleno altiro) – ropita, iria rapidisimo al moll” (02/06/2010) (Bitácora)

E* explica la importancia del trámite de la matrícula, pues esto permite a sus padres comenzar a pagar la deuda y así no acumularla. Además imagina que podría hacer con esa cantidad de dinero.

“revise mis correos, mi tia me escribio, preguntandome como estaba, como me habia ido, etc. Tambien me contaba que mi mami estaba rara, que algo le pasó. Espero que no sea nada grave” (15/06/2010) (Bitácora)

E* denota preocupación por su madre, pues otro familiar le contó que no estaba del todo bien. Además, se visualiza una preocupación por parte de su familia.

“Toy un poquito aburrida, pero ya mañana llego a mi lindo, hermoso, tranquilo, relajado hogar, solo quedan horas para llegar =) happy. Como me gusta llega a mi casita y en especial que me esperen con algo riquisimo, ¿esta vez que sera de rico? (me encanta como

cocina mi mama, es obvio que a todos nos gusta como cocinan nuestras madres, pero la mia es la mejor)” (14/04/2010) (Bitácora)

E* hace alusión a lo feliz que se siente al estar pronta a llegar a su casa, donde es bien atendida, en especial por su madre.

“por eso yo a veces soy un poco apretado, tal vez para otro sea exagerado, como que soy egoista conmigo misma, ¿no se porque? Tal vez es por mi bien, ya que así a futuro no depende del dinero de mi madrecita linda hermosísima”. (13/06/2010) (Bitácora)

E* hace referencia a su postura en relación a ahorrar dinero, que para algunos significa egoísmo pero para E* implica independencia, especialmente de su madre.

“al venirme me dio penita porque no se hasta cuando lo vere, puede que pasen muchos meses, tal vez lo vea hasta el verano, ya estará grandecito, y mucho más lindo de lo que es”. (04/08/2010)(Bitácora)

E* hacer referencia a sus vacaciones de invierno, ante aquello expresa los sentimientos hacia un primo, donde siente que lo extrañara el tiempo que no lo vea.

“Bueno cambiando de tema voy a lo de un asunto de una compañera “Tati” tuvimos unos problemas con ella que se quería integrar a nuestro grupo pero, nadie quería, porque según por experiencia no trabajaba bien. En mi punto de vista me dio pena pero, ya nose, igual a mi me trajo un recuerdo, osea es una experiencia que pase, que una compañera que no quería trabajar conmigo, fue a donde el profesor a reclamarle, en delante de mis otros compañeros, osea ahí me di cuenta,

que no le ibamos a caer bien a todo el mundo, hay que aceptarlo, aunque lo que dijo se me ha borrado, pero encuentro que esta bien que no se borren, porque así no tendrá experiencia de nada, todo lo que hagamos será una experiencia en lo que nos podría servir a futuro". (11/08/2010) (Bitácora)

E* se refiere a un conflicto con una de sus compañeras, y de la sensación que le deja esta situación. Sus emociones son diversas, hay una mezcla entre pena, enojo, molestia, pero al mismo tiempo lo toma como un aprendizaje útil para el futuro.

"Desde hoy no hablo más con tati me di cuenta de que tenía doble personalidad, ya que ayer la profesora de la práctica I, no recuerdo su nombre, como que nos reto, y en más como que dijo que "nosotras lo que le hicimos fue discriminación y que educadores diferencial no podía pasar eso"; o sea yo no tenía ninguna mala intención con ella, yo tenía buena relación con ella, incluso hoy hablamos con ella como para "disculparnos" con lo que había pasado, pero en el fondo no se por que siento que se hizo un poco la víctima, como que me molesto. Pero en fin hay que olvidarlo." (18/08/2010) (Bitácora)

En relación al conflicto que tuvo con su compañera, cambia de actitud frente a ésta, ve que la relación está distante, ya que su compañera no responde a las expectativas que tiene E* de personas cercanas.

"es que soy en casa, no podría decirle casita, porque casita para mí es donde tú te sientes feliz, o sea como cómoda, que halgo, alguien que de verdad te hable, te pregunte como te fue, aunque a mí me llaman pero como que no es lo mismo, se preocupan de yo este bien, si igual cuando llego, como que todos estamos, (que lindo, ojalá fueses así todo los días) aunque estar sola me ha servido arto, por que ahí es donde uno

se da cuenta de que te quieren, osea no digo que antes decia, que no me querian, sino que como que lo aprecias más, podria decir. En casita todo debo decir, y eso no lo siento aquí, pero hay que acostumbrarse no más, porque a futuro nos “RECOMPENSARA” =)” (18/08/2010) (Bitácora)

E* hace una distinción entre lo que significa para ella una casa y una casita, la última es la que se siente cómoda, cercana; al mismo tiempo siente que valora más el vínculo con su familia ahora que están lejos.

“Hoy fue un día largo y en más agotador... hoy una compañera “Tati” se me acerco, queria hablar conmigo... me pregunto si yo tenia algun problema con ella, por que era obvio que la relación entre nosotras, yo le dije que no, pero igual le digo, más cosas, pero si “dije” que no ibamos a ser amigas pero si compañeras aunque lo dije sin pensarlo, pero al menos le dije la verdad fui sincera, ¿o fui un poquito ruda? Pero que le iba hacer si no habia que mentir en más esta cuestión ya paso, hace semanas y vuelve a lo mismo, osea no puedo estar un fin de semana sin que ella, osea el tema de “lo que sucedió”, podamos estar bien, al menos una semana que sea. No es frustrante, pero ya hay que “olvidarlo”” (25/08/20102) (Bitácora)

E* hace referencia nuevamente a la relación con una de sus compañeras, con la que anteriormente tuvo un conflicto, detalla la conversación que tuvieron y se siente tranquila de haber sido sincera, y además quiere dejar atrás lo sucedido.

“Sali arto con mi mami, la regalonee mucho, aunque tambien a la Antonia aproveche de ayudarla a hacer sus tareas y tambien a marcelin, en realidad fui a visitar casa por casa, pero saliendo y estudio??? Si hubo ya que mi mami tan odiosa me molestaba, por más que queria descansar me tenía que llevar la sorpresa de que tenia que leer para?? POLITICAS,

fue un atrás para mi pero bueno = la agradezco pa' así no tener que leerlo a ultima hora" (28/09/2010) (Bitácora)

E* cuenta que hizo durante la estadía en su casa. Pudo disfrutar con sus familiares y además estudiar; esto porque su mamá le aconsejó estudiar para no dejar todo para último momento.

"Esta semana anda simpática mi tía con la que vivo aunque, igual me quiero ir de aquí, por varios motivos: * para dormir más * para tener más espacios, no estar todo el día encerrada en mi pieza, aunque me gustaría más espacio, no necesariamente que tenga solo la pieza* para comer a la hora que quiero! Mejor no voy a parecer obesa, más de lo que ya estoy. Son muchos motivos, pero la verdad mi familia no me ha hablado del tema aun, lo que si que mi tío busco la que esta cerca de la uni... y me la mostro, aunque yo se que es carita, más que cara, pero esta buscando, pero falta todavía hay que esperar, esperar". (17/11/2010) (Bitácora)

E* nuevamente alude a la convivencia que existe con la persona que comparte la casa, explica las diversas razones por las que desea vivir sola. Esta situación parece una de sus prioridades en este momento, un familiar la ayuda a resolver pronto este tema.

"Mira a su compañera del lado, su cuaderno, transcribe algunos de sus apuntes. Y se apoya en su hombro. (...) Aunque cuando E* tiene alguna duda o comentario, se acerca a D*." (Observación Cátedra 2)

E* suele apoyarse en la misma compañera para copiar sus apuntes, expresar sus dudas o comentarios.

“Durante la exposición de los comerciales, E* busca la mirada de D* (una mirada cómplice) y ríen juntas.” (Observación Cátedra 2)

E* muestra cercanía hacia ciertos compañeros, es con ellos, con los que se comunica de una manera más afectiva, pareciera que existe su propio código para comprender el contexto de la clase.

“Cuando una estudiante, que está al frente de E*, hace un aporte sobre la relevancia de la LSCh para las personas sordas, E* la mira, luego de comentar y le señala en señas que la quiere, además hace alusión a que es inteligente. E* le pregunta a la compañera de la derecha si se encuentra bien, luego le toca la frente, al parecer está preocupada por su salud” (Observación cátedra 3)

Se señala que E* demuestra su afecto hacia sus compañeros, preocupación, así como también destaca su potencial intelectual.

“Al medio de la interpretación del tercer grupo, E* se acerca a la profesora de apoyo, y le arregla la ropa, luego mira al nuevo dúo que expone, para luego volver a su atención en la profesora de apoyo (en su interpretación), y arreglar su ropa (luego E* se suelta el cabello). E* se acomoda en el pupitre de la profesora de apoyo, coloca su codo y un poco de su brazo en el de ella” (Observación cátedra 6)

Estas actitudes, muestran la cercanía y confianza que se genera entre E* y la profesora de apoyo.

“La compañera de diálogo de E* se apoya sobre la mesa, y E* comienza a hacerle cariño en el pelo, y le dice que tiene poquito pelo (lo dice en lengua oral). La compañera ríe, y le dice que si.” (Observación cátedra 9)

E* se muestra afectiva y cariñosa con algunas compañeras, ya que realiza caricias en el cabello de su compañera, con ellas comentan diversos temas, no necesariamente centrándose en la clase.

“Se observó a E* muy participativa durante la clase, realizando preguntas, dando a conocer dudas, mostrando comentarios, sin sentir vergüenza, se vió muy cómoda a E* no solo en las interacciones con sus pares, sino que también con la profesora de la cátedra”
(Observación cátedra 9)

E* se caracteriza por estar motivada y cómoda en la clase, lo que la incentiva a participar y estar activa en la cátedra, realizando preguntas y comentario, tanto a docentes como a compañeros.

“E* la mira y la aplaude, y le hace la seña de suerte.”
“(Observación cátedra 9)

E* alienta a sus compañeros al momento de presentar en LSCh.

“E* le cuenta a la profesora de apoyo que mañana se va a Llay Llay, que está muy feliz porque se quedará allá hasta el lunes“(Observación cátedra 10)

E* informa a la profesora de apoyo que viajará a su ciudad natal, lo que denota un acercamiento entre profesora de apoyo y E*, ya que los tópicos que establecen no se centran en los contenidos académicos, sino que también en los aspectos que rodean la vida universitaria de E*.

“F* se sienta detrás de E*, y le acaricia el cabello.” (Observación cátedra 11)

Se hace referencia a que hay lazos, vínculos entre E* y algunos de sus compañeros, que se demuestran con afecto físico.

Además de los vínculos que establece E* con su entorno, se observan sus emociones, entendidas como los estados de ánimo que manifiesta.

“pero la que me siento más incomoda es con la profe de emocional, esa profe es como súper rara, así como, o sea con todos es así como enojá pero conmigo es como más dócil, entonces pa’ mí es como que me da miedo igual por eso...”(Entrevista 2)

Señala que siente una relación extraña con un docente, ya que percibe molestia de parte de esta, pero que con E* demuestra más cariño, y esto la hace sentir extraña.

“Hoy tenía una flojera, no me costo levantarme pero igual me da lata, por eso quiero que llege el verano, porque duermo menos, por el calor, y en más aún que llege la primavera porque aparecen las flores” (25/08/2010) (Bitácora)

E* hace referencia a que prefiere el verano o el calor porque la ayuda a disminuir la flojera.

“mmm... cuando fui a practica, bueno en realidad mi primer día fue bonita pude ver y mucho más trabajar con ellos, ayudarlos en los que le profesora nos decia (profesora de practica) nos trato super bien es de esta especialidad” (2/09/2010) (Bitácora)

E* cuenta que su primer día de práctica tuvo buena acogida, pudo acercarse a la realidad concreta de lo que está estudiando.

“No me queria levantar por flojera y falta de sueño” (5/10/2010)
(Bitácora)

Pareciera que el agotamiento se está reflejando en E*. El comentario lo hace en noviembre, casi fin de año, por lo que el cansancio habitual de la vida universitaria se manifiesta.

“se acerca la primavera, para mi eso significa que falta poquito para salir, bueno en realidad aquí vamos a salir casi en diciembre, cuando “estaba” en la media saliamos en noviembre diferente la cosa. En realidad pueda que salgamos ante nose, aunque estamos recién en octubre y ya estoy pensando en salir... “(05/10/2010) (Bitácora)

E* piensa en el tiempo que falta para salir de la Universidad, que aunque son un par de meses, quiere salir pronto. Además, comenta la diferencia que existe entre la enseñanza universitaria y la educación media.

“Ya no queda casi nada para terminar el año, pero se viene en estos días los últimos trabajos, la prueba de lingüística ya que no quiero rojitos, por más que estudie no hay caso pero bueno. Lo único que pido es que para mis vacaciones nadie me interrumpa para dormir ni menos para soñar”. (17/11/2010) (Bitácora)

E* cuenta que falta poco tiempo para terminar este año académico, que no ha obtenido todos los resultados que esperaba, pero sabe que tendrá unos días de vacaciones.

“Ahora pienso voy pensando que hay tantas cosas que hacer, que a veces me pierdo, eso me da miedo, le temo a estresarme, y el

estres no es algo bueno, diria yo ¿o lo es?. Si alguien lo tuviera me apartaria, ¡malas vibras! (para su información si usted siente a su lado mala vibra recomendando apartarse de ello, trae mala suerte) no se si esto sera cierto, pero lo que si, que con amor, confianza, sabiduria, le ganas al estrés, lo eliminas, lo tiras a un basurero”. (12/05/2010) (Bitácora)

E* expresa que no quiere sentirse estresada porque no es un buen estado anímico, y recomienda estar con emociones positivas para evitarlo. Prefiere alejarse de quienes se declaren estresados.

“otro dia de más, un dia de aliento más, un dia de vida más, un dia de universidad más, un dia de rutina más...” (18/05/2010) (Bitácora)

E* denota un estado anímico de aburrimiento con respecto a la rutina de vida.

“que rico me voy mañana, quiero puro ver a mi mamita, obviamente que el sabado igual a asistir a clases (soy una niña media responsable??) me vendre en la mañanita y llegara al hospital Barro luco ... veremos neuronas, uuuu.... Que entretenido, quiero puro verlo...” (Bitácora)

E* muestra la nostalgia de ver a su mamá, y al mismo tiempo, demuestra el afecto que siente por ésta. Explicita lo feliz que se siente de verla pronto. Por otra parte, se percibe un dejo de ironía en relación a la actividad que debe realizar (ir al hospital Barros Luco).

“Hoy lei todo lo que habia escrito aquí en este cuaderno, me di cuenta que no cuento detalles de más allá de mi no se porque, pero siempre me he dicho quien tiene un diario es para que se lo lean, por que lo guarde o lo esconda sera encontrado, después lo leeran, por eso

pienso que no puedo escribir todo lo que pienso, porque no se, sera como que lo que pienso ya no sera privado, sino que publico.”
(Bitácora)

E* reflexiona específicamente en torno a lo que ha escrito en la bitácora, y apunta principalmente a que no escribe con mayor detalle ni profundidad, porque sabe que en algún momento será leído por otra(s) persona(s), y que por tanto, no lo considera un documento privado.

“hay muchas cosas que hacer y en más, voy a estar cansada como viajo, no me quejo pero si quiero dormir más, cada vez me siento más cansada y aun no me explico el porque todas las noches me da dolores de espalda le he dicho a mi mama, pero me dijo lo típico FALTA DE EJERCICIOS, aunque = me serviria para adelgazar y tener unas piernas más delgadas, pero asi como soy” (05/10/10) (Bitácora)

E* manifiesta interés por cuidar más su cuerpo, al parecer no está conforme, pues desea tener una figura más esbelta, muestra una auto imagen un tanto negativa.

“E* parece aburrida, y eso se lo comenta a la profesora de apoyo
“(Observación cátedra 2)

E* muestra confianza hacia la profesora de apoyo, por lo que le comenta sobre su estado anímico.

“Entra el profesor a la sala y justo coincide su ingreso con el comienzo de la película, la cual no tiene subtítulos.(E* muestra cara de molestia cuando le pregunta al profesor si la película tiene subtítulos y éste le responde que no)” (Observación cátedra 4)

E* se muestra disconforme cuando se percata que la película que verán en la cátedra no tiene subtítulos.

En el proceso que vive E*, se observan comportamientos diversos, que se perciben a partir de su expresión corporal, por lo que se observa su postura, expresión facial, disposición y motivación entorno a la clase.

“Al terminar la prueba, la cara de E* señala que no le fue como ella esperaba, se queda durante unos instantes tumbada en el banco.”
(Observación cátedra 1)

E* seguramente tenía otras expectativas para la prueba, y no se cumplieron, lo que se podía apreciar en su postura corporal, que denotaba insatisfacción.

“E* sigue al docente constantemente con la mirada, toma apuntes y come” (Observación cátedra 1)

Esta actitud muestra que intenta poner atención y mantener el contacto visual con docente de la cátedra.

“Es recurrente observar a E* con cara de duda o incertidumbre, de todas maneras no pregunta al docente, ni pide apoyo de parte de sus compañeros.” (Observación cátedra 1)

Esta actitud refleja cierta inseguridad frente a los aprendizajes que está construyendo en el ramo, y sin embargo sus características personales no la incentivan a señalar, públicamente, sus dudas o comentarios.

E* no suele tomar apuntes, ya que tiene la exposición impresa, y se concentra en lo que habla el profesor. Su mirada esta fija en los labios del

profesor, aunque muchas veces baja su mirada para escribir. (Observación cátedra 1)

El apoyo del texto parece importante, pues le permite tener conocimientos de los contenidos trabajados en clase.

“Durante el desarrollo del control E* se muestra concentrada, en un momento pone la mano en la sien (como en señal de meditación), luego del control, se recuesta en su silla “(Observación cátedra 1)

Esta actitud muestra que E* se preocupa por entregar lo mejor de sí en el control.

“A mitad de la jornada, pareciese que los estudiantes ya no están tan atentos, golpean la mesa con el lápiz, se ríen, hay susurros, su atención está dirigida a otros elementos que no son la explicación del profesor sobre los conceptos a priori y a posteriori. Sin embargo E* está atenta a las señas de la profesora de apoyo. “(Observación cátedra 4)

Aunque el curso se muestra desatento, E* sigue pendiente a la interpretación que realiza la profesora de apoyo, su postura muestra disposición entorno al contenido que se le interpreta.

“Se observa que E* está muy atenta a lo que el profesor está explicando, y se observa que también está muy atenta a lo que su profesora de apoyo le interpreta.” (Observación cátedra 4)

E* se mantiene atenta a las explicaciones de profesor de cátedra y profesora de apoyo. Por lo que debe ser importante para ella la explicación del docente, y por lo mismo, no se desliga del todo de lo que él señala.

“E* mantiene una actitud atenta, observando el televisor (al parecer no requiere de mayor apoyo de la profesora, ya que no lo pide, ni la profesora de apoyo se lo da) “(Observación cátedra 4)

E* se mantiene atenta a la exposición y por ende no solicita ayuda. Su postura denota un interés por la asignatura, ya que su mirada se enfoca a lo presentado en la cátedra.

“Son las 15:41 y los estudiantes comienzan a perder su concentración, algunos cierran los ojos, pareciera que duermen, otros comienzan a bostezar, se sienten murmullos, sin embargo a E* se le observa concentrada en la película “(Observación cátedra 5)

A pesar del desgastamiento propio de la jornada de estudio, E* mantiene una disposición favorable para su aprendizaje, ya que se encuentra concentrada en el contenido de la cátedra.

“Las partes graciosas de la película, en donde los estudiantes ríen, pareciese que E* no las entiende, pues no le causa gracia, ni tampoco pregunta el por qué de las risas del resto “(Observación cátedra 5)

E* pierde información auditiva o bien no entiende la causa de la risa de sus pares, de todas maneras no pregunta, lo cual denota una actitud pasiva frente a sus aprendizajes, pues no se informa de las interacciones que surgen en el aula.

“En cada respuesta reflexionan primero. Se evidencia que E* a estudiado porque de inmediato se le ocurrían aportes para el desarrollo, se notaba segura“(Observación cátedra 6).

Tal como dice la unidad de registro, la actitud segura de E* al aportar a la prueba, denota estudio previo, y por ende, responsabilidad con el ramo.

“E*mira la pizarra, donde están proyectadas las diapositivas y luego escribe en su cuaderno. Tiene sus piernas cruzadas, y una de sus manos apoyada en el cuaderno y con la otra escribe”. (Observación cátedra 7).

Las diapositivas entregan información que E* anota, porque seguramente le parece relevante, para ello es que con su postura corporal busca la manera de lograr captar la información expuesta en la clase.

“Se observa a E* poco motivada, y al parecer no maneja mucho de los temas que su compañero y profesora de apoyo le exponen”. (Observación cátedra 8).

El estado anímico de E* se refleja en su corporalidad. Se relaciona la motivación con el dominio y/o conocimiento del tema que se presenta.

“E* se separa de la profesora de apoyo, y comienza a observar las vitrinas, en donde hay fotografías, documentos, objetos, etc.” (Observación cátedra 8).

E* muestra cierta autonomía para explorar el lugar, y denota interés por observar los elementos que hay en él.

“E* se muestra muy concentrada, mirando a su profesora de apoyo, y anotando en su libreta, así como también se preocupa de observar lo que se encuentra en su alrededor.” (Observación cátedra 8).

Las actitudes de E* manifiestan su interés por el tema tratado, además de la responsabilidad de dejar registro de la información que le entregan.

“Se le observó cómoda hasta que ya terminó la visita guiada, ya que luego quería irse del lugar porque al parecer no se ubicaba por ese lugar (estación del metro Qta. Normal.)” (Observación cátedra 8).

Esta situación puede implicar cierta inseguridad para moverse por Santiago, lo cual se muestra en su expresión, y a la vez, afecta sus aprendizajes académicos, pues puede perder la concentración.

“La profesora pide que cada uno haga alguna seña de lo que aprendió hoy, algunos estudiantes muestran algunas señas aprendidas, mientras otros formulan oraciones utilizando señas aprendidas en otras instancias. (E* mira a sus compañeros, y comenta con ellos en señas, se le ve muy cómoda durante la clase).” (Observación cátedra 9).

E* se muestra bastante cómoda en la clase, ya que comenta con sus pares, se ve atenta al desarrollo de la clase y a la vez, apoya a sus compañeros en el aprendizaje de nuevas señas.

“Los estudiantes se realizan preguntas, corrigen sus errores. (algunos se les ve inseguros). Una compañera sentada al lado de E* tiene que hacer una pregunta y hace un signo de vergüenza, así que E* le da unos golpecitos en la espalda para que continúe.” (Observación cátedra 9).

E* incentiva a sus compañeros cuando los atemoriza realizar una pregunta.

“Se observó a E* muy participativa durante la clase, realizando preguntas, dando a conocer dudas, mostrando comentarios, sin sentir vergüenza, se vió muy cómoda a E* no solo en las interacciones con sus pares, sino que también con la profesora de la cátedra” (Observación cátedra 9).

E* se muestra participativa y activa en el desarrollo de la clase, ya que realiza comentarios y dudas. Comenta con sus pares y con los docentes.

“E* esta muy atenta a lo que la compañera les está explicando” (Observación cátedra 9).

E* se muestra muy atenta a las dudas y comentarios de sus compañeras, los cuales son LSCh, ya que es la modalidad de la cátedra. Esta postura demuestra que E* no está centrando su atención exclusivamente al docente, sino que también a los estudiantes.

“Una de las compañeras comenta que no le gustan estos temas (lo dice con un tono respetuoso), todo el curso ríe cuando dice eso, incluso E* (que al parecer logró escuchar lo que dijo su compañera, la cual está sentada cerca de E*).” (Observación cátedra 12).

E* esta atenta a las intervenciones que realizan sus compañeros, hace bromas durante la clase haciendo reír a sus pares, participando de forma dinámica en la clase, mostrándose dispuesta a integrarse al desarrollo de la cátedra.

3.1 Análisis Aprendizaje Emocional

Dentro de la investigación el aprendizaje emocional tiene un papel fundamental, como señala Maturana (1995) las personas actuamos desde las emociones, siendo a partir de ellas como percibimos la realidad y como nos enfrentamos a esta. Relacionado a lo anterior, podemos decir que E* presenta diferentes manifestaciones, de las cuales se pueden inferir sus emociones, y a su vez interpretar como esto afecta en su vida universitaria.

El sujeto de estudio manifiesta interés por ciertas cátedras, esto puede influir indirectamente en la forma de actuar de E* durante aquellas clases, creando una predisposición positiva al asistir, ya que comienza a sentir interés por los contenidos y las habilidades que puede llegar a desarrollar como futuro docente.

Existen competencias emocionales, que E*, podrá poner en práctica y mejorarlas a medida que las reconoce. Con respecto a esto el sujeto de estudio expresa en la bitácora que se siente cansado y estresado, pero a su vez tiene conocimiento de que esto no es algo que lo favorezca y como solución espera tener solo pensamientos positivos. De este modo E* manifiesta una autonomía emocional, teniendo conciencia de su emoción y esperando regularla, afectando de forma positiva otros aspectos de la vida universitaria.

Así como las emociones pueden provocar una predisposición positiva, hay emociones que causan una negativa ante la realidad que les rodea, siendo en ocasiones una barrera si no se logra regular la emoción. En relación a esto E* manifiesta incomodidad por los cambios de ánimo de un docente. También se muestra aburrido en algunas cátedras. Teniendo presente lo anterior, estas sensaciones, generan predisposición hacia las clases, por ende en su desarrollo emocional, social y académico. También las emociones expresadas que reflejan aburrimiento sobre la rutina o alguna cátedra, cansancio y falta de sueño, malos resultados en evaluaciones, desmotivación por falta de acceso a la información,

todos aspectos relacionados con el aprendizaje académico, provocan diferentes repercusiones que inciden en la vida de E*, si es que éste no logra regular aquellas emociones.

Durante su primer año de vida universitaria E* tuvo que adaptarse a una realidad nueva; cambiarse de ciudad para estudiar, por lo que debe salir de su hogar y entorno afectivo, lo cual le aflige, pues como cualquier otra persona, expresa que los extraña y tiene necesidad de verlos.

Además del distanciamiento de su familia se debe sumar que en el lugar en donde ahora vive lo comparte con un familiar con el cual no tiene buenas relaciones, queriendo no estar ahí, sintiéndose solo, apartado, con una necesidad de apoyo emocional, que lo hace recurrir a sus compañeros. Esta realidad hace necesario un vínculo afectivo, el cual lo busca en los oyentes, de lo cual se desprende que no se identifica como sordo, por lo que no se integra en su comunidad.

Para E* su familia es un sostén importante, a pesar del distanciamiento, ya que es con ellos con quienes se siente bien y feliz, y aunque ha ampliado su entorno social, su pilar fundamental es su familia, por lo que alejarse de ella, afectará en E* sintiéndose molesto e inseguro.

Un vínculo afectivo importante que se observa y E* también manifiesta en la entrevista 2, es el que tiene con las profesoras de apoyo, ya que expresa que tiene buenas relaciones con ellas, y que han sido de gran apoyo durante este año de vida universitaria. Lo cual se refleja en las demostraciones de afecto y confianza entre ambas.

En relación a los vínculos afectivos con sus compañeros, E* expresa en la entrevista que ha tenido dos grupos de trabajo, con los cuales se ha sentido cómodo; relacionándose esto con la disposición que expresa E* en la entrevista,

de tener siempre buen ánimo para atraer a sus compañeros, así como también puede tener relación con la competencia social que tenga desarrollada el sujeto de estudio para mantener buenas relaciones con las personas.

Se observa que E* expresa verbal y físicamente, sus sentimientos a sus compañeros, lo que denota confianza y vínculos afectivos importantes con estas personas. Sobre todo con sus compañeras D* y P* quienes le interpretan algunas clases, le informan cosas importantes de las cátedras, le resuelven dudas, realizan trabajos, interactúa y demuestra afecto.

E* manifiesta haber tenido un conflicto con una compañera, que no solo repercutió en E*, sino en todo su grupo de trabajo. Esta situación lo hizo sentir muy molesto. Al tomar conciencia de que estaba enojado, pudo manifestarlo, tal vez no con las mejores estrategias, pero se sintió liberado al poder expresarlo.

Otro aspecto que refleja la emocionalidad de E* y su actitud frente al entorno, es el tono muscular que expresa su cuerpo, el cual puede demostrar desinterés, desmotivación y enojo, cuando una clase se torna expositiva y poco participativa. Alegría, concentración y atención cuando le agrada la metodología usada.

El tono muscular de E* refleja el dominio que está adquiriendo en las competencias de regulación y autonomía, al expresar corporalmente su actitud positiva y participativa en ciertas cátedras.

Para el sujeto de estudio son importantes los aprendizajes emocionales, ya que guían su actuar cotidiano, pues sin tener conocimiento de las competencias emocionales, hace un constante descubrimiento de éstas de manera inconsciente y al ponerlas en práctica, logra perfeccionarlas.

4. Resultados de Opinión.

En este apartado se presentan las opiniones que genera E*, entendidas como las ideas, juicios o conceptos que el sujeto de estudio tiene sobre alguien o algo.

“yo soy súper sincera, digo todo al tiro, a mí no me gustan los problemas y todo, porque yo, en la vida antes he tenido tantos problemas que mejor los dejo, digo al tiro en el momento adecuado, soy sincera, lo más simple.” (Entrevista 1)

E* caracteriza su personalidad señalando que es sincera y frontal, ya que considera que es la manera de no tener problemas con los otros.

“Cuando me rió, porque me rió de cosas así como... con mi sonrisa así como “y” (hace amago de sonreír de “oreja a oreja”)... Cuando me enoja, es que me enoja así por tonteras chicas, ósea no tonteras chicas, pero como que me enoja y como que me cuesta quitarme el enojo, como que haber, ando enojada con todo y como que los demás no tienen la culpa entonces... como que eso no me gusta, pero me cuesta cambiarlo, porque me enoja y ah (hace un gesto con la cara de furia) no es que explote, pero necesito estar sola, porque o sino al final van a quedar todos los demás afectados y eso es lo que a mí no me gusta... No, yo creo que si no tuviera la pérdida auditiva, igual sería así, porque igual me he relacionado con varia gente y todo...” (Entrevista 1)

Considera que tiene una sonrisa que se destaca, sin embargo, cree que es una persona que se enoja con facilidad, y que se le hace difícil controlar emociones de enojo y agresividad. De todas maneras, ha tratado de controlar sus impulsos, ya que en la enseñanza media se le hacía difícil relacionarse con sus pares, lo último, no lo asocia a su pérdida auditiva, sino que a su personalidad.

“es que igual como ya tengo la experiencia de cómo escuchan digamos, como yo soy sorda, entonces yo creo que ahí voy tener la experiencia, voy a tener más la paciencia de explicar.” (Entrevista 1)

E* se considera una persona sorda, y cree que al tener esta experiencia de vida puede ser más paciente al trabajar con estudiantes sordos.

“F: Buena es que no me dificulta el relacionarme con otras personas, es que igual yo les digo desde un principio, háblenme más fuerte porque soy sorda, ¡ah ya!

E1: ¿Desde un comienzo tú dices que eres sorda?

F: Sipo, porque me hablan y yo no entiendo, entonces les digo que por fa háblenme más fuerte, porque soy sorda.” (Entrevista 1)

Caracteriza su relación con oyentes como buena, ya que desde el primer momento manifiesta ser una persona con pérdida auditiva y que la manera de interactuar con ella es “hablando más fuerte” (estrategia que señala explícitamente E*).

“es que por ejemplo cuando voy a tienda y cosas así, por ejemplo una vez fui y no escuchaba a la digamos vendedora, y le dije que si podía hablar más fuerte, pero nunca me sentí así discriminada, así como que es tonta, no.” (Entrevista 1)

Expresa que nunca se ha sentido discriminada en el trato cotidiano con personas oyentes, porque no muestra complicación para pedir claridad en la información que se le diga.

“ósea ahí es más complicado, porque no entiendo lenguaje de señas, pero entonces de cómo leerles los labios, para ver si les entiendo, para poder comunicarme con ellos, así lo hacía con la Nichen (compañera sorda que manejaba LSCh, que se retiró de la carrera)

digamos, que ella siempre hablaba en lenguaje de señas, entonces como que yo trataba de leerle los labios así.” (Entrevista 1)

E* señala que al momento de relacionarse con personas sordas, no encuentra mayor diferencia, exceptuando la LSCh. Es en estas instancias es que se le hace más complicado, pues no conoce esta lengua, pero sí busca estrategias como lectura labial, para poder interactuar.

“es que yo no le veo cual es la diferencia de las personas sordas con las personas oyentes digamos, porque al final todos vivimos en el mismo ambiente, todos tenemos como la misma educación, bueno no todos tenemos la misma educación, pero como que no encuentro la diferencia de la cultura digamos. Lo que sí, es que hay dificultad así, en poder escuchar y too, pero más allá de eso, no.” (Entrevista 1)

En relación a la cultura de las personas sordas, E* señala que no hay mayor diferencia entre oyentes y sordos, ya que todas las personas se desenvuelven en un mismo ambiente, con la misma educación y que la diferencia se centra en la pérdida auditiva.

“Para mi es bueno igual, porque yo por ejemplo nunca usé, ósea nunca yo nunca he sabido lenguaje de señas, sabía que existía, pero yo siempre le había dicho a mi mamá que iba a ir a uno particular cuando grande, para aprender lenguaje de señas, porque yo igual sabía que habían varios niños que eran sordos mudos, porque por la JUNAEB, habían que niños chiquititos que eran sordos mudos, entonces el niño ya cuando chico hablaba lenguaje de señas y ahí como que me dio la, el interés digamos, de aprender lenguaje de señas, desde chica que he querido aprender lenguaje de señas, porque igual no lo encuentro malo, lo encuentro como algo normal, como es la forma de los mudos...” (Entrevista 1)

En relación al LSCh, comenta que sabía de su existencia, pero que no es competente en señas, de todas maneras siempre estuvo interesada en

aprenderlo, para ayudar a niños “sordo mudos”. Además señala que LSCh, es una manera de comunicación válida y “normal” entre personas mudas.

“a ver muchas cosas digamos en ese sentido porque o sea tuve que aprender como más a estudiar digamos, a organizar mis tiempos y aprender a viajar digamos, por eso porque antes yo no tomaba micro para ir al colegio, tuve que aprender como muchas cosas en ese caso, y fue como una experiencia igual súper buena y como que me enseñó muchas cosas.” (Entrevista 2)

E* señala el aprendizaje que significó ingresar a la universidad, ya que no solamente existieron aprendizajes académicos sino que aprendió de todo lo que rodea el contexto universitario.

“conocí nuevas personas, que tenían digamos como...a ver como lo digo...o sea digamos que fueron más como comprensivas en ese caso porque igual como que yo le decía por favor repítelo igual se apoyaban en la lengua de señas y todo eso, entonces en ese caso la experiencia con conocer esas personas, fue buena. No es la misma relación cuando conocí a compañeros nuevos en el colegio en ese caso.” (Entrevista 2)

Se señalan las diferencias que se presentan en su relación entre compañeros de la Universidad y el colegio, en donde los primeros tienen mayor paciencia al comunicarse con E*.

“Yo creo que el apoyo que la Universidad dio, el beneficio de poder imprimir también gratis pa` las personas de audición y eso.” (Entrevista 2)

E* comenta el recurso que entrega la universidad (impresiones gratis), lo destaca como un beneficio para las personas sordas.

“cuando entré a la Universidad como que no tenía conocimiento de nada, o sea no sabía cómo iba a ser, si los profesores iban a ser como más estrictos o más pesados, pero ahora encuentro que no son pesados, como que te dicen ya tu cumple con las responsabilidades, solo te enseñan en ese caso. Si tú querí poní atención, sino no...al principio tenía más miedo con los profesores, de conocer a los profesores y todo, pero ahora como que ya estoy más tranquila, los cambios de los profesores como que esto más acostumbrada ya” (Entrevista 2)

E* comenta acerca de la realidad universitaria en relación a los docentes, señala que es necesario acostumbrarse a cada docente. También manifiesta que la exigencia es mayor, y por lo mismo es necesario ser responsable en las clases.

“O sea es que igual estaba como prepara’ pa eso, como que igual me quería cambiar en ese sentido y todo, pero las cosas que me han ayudado es como aceptar y tener como más responsabilidad, (...), revisar en ese caso como la redacción y todo. Igual como que voy mejorando poco a poco en la redacción yo creo y eso.” (Entrevista 2)

E* comenta la responsabilidad que ha desarrollado durante el año, lo cual le ha ayudado a mejorar sus falencias, entre ellas comenta que se ha superado en su redacción.

“en ese caso viajar como decía y adaptar en ese caso a la tía con la que vivo porque igual como que ella estaba pendiente en lo que hacía, a la hora que llegaba y todo, entonces realmente como que le molestaba, y la molestia de ella tuve que aceptarla, y ese es como el desafío más grande que tuve que enfrentar.” (Entrevista 2)

E* comenta que entre los desafíos a los que se enfrentó durante el año, fue el no encontrarse en su hogar, ya que durante el período académico se encontraba en la casa de un familiar.

“si...o sea todo bien, porque si no le entiendo, le vuelvo a repetir, o sea le digo que me repita y todo, es que todos apoyan en la lengua de señas pa’ que yo entienda mejor...” (Entrevista 2)

E* señala que sus compañeros han apoyado en su proceso de aprendizaje, en relación al acceso de la información, y como estrategia, suelen usar LSCh.

“pero en la que me siento más cómoda en ese caso es con la introducción a la lengua de señas, ahí es como la que aprendo más, pongo más atención” (Entrevista 2)

Comenta que en la clase que se siente más cómoda es en la de LSCh, es en la que pone mayor atención y aprende más; en las otras se suele aburrir.

“no sé es que igual este año he ido descubriendo algo cada vez que estoy haciendo la práctica, porque descubrí que lo hice bien en la práctica, entonces yo como que no tuve dificultad para relacionarme con los niños en este caso.” (Entrevista 2)

A partir de la práctica que realizó el segundo semestre, E* se presenta más segura en su relación con los estudiantes y por ende, en su realidad como futura profesora.

“si, porque igual como que la profe por ejemplo que estaba ahí no sabía mucho lengua de señas, entonces igual como que no sabía algunas palabras, no sabía casi nada en lengua de señas porque ella es profe de problemas de visión, entonces conocía súper poco de la lengua de señas, igual en ese sentido como que ayudé a la profe de

práctica y a la profe de digamos, al Cristian, que tenía problemas de audición con glaucoma” (Entrevista 2)

E* señala que su competencia en LSCh, favoreció su desenvolvimiento en la práctica, ya que podía comunicarse con un estudiante ciego- sordo. Además la habilidad en LSCh, no estaba desarrollada en la docente guía.

“Lo más importante para las personas sordas, y es verdad, porque yo con imágenes así y todo, se apoya mucho y así yo creo que es como lo más importante pa’ mí como pa’ enseñar a los niños en ese caso es con imagen. A partir de la imagen le puedo explicar, qué lo que es por ejemplo un pájaro, le muestro la imagen de un pájaro, le escribo cómo es el pájaro.” (Entrevista 2)

E* relaciona su realidad como persona sorda y las estrategias que le ayudan en su aprendizaje (principalmente estrategias visuales), con metodología para trabajar con estudiantes sordos.

“como que me veían como una persona oyente, como yo siempre hablaba y todo, entonces en ese caso como que ya, ser más lenta a la hora de hablar con personas hipoacúsicas, porque allá hablaban y dictaban rápido, a veces repetían hasta dos veces, pero tuve la suerte en ese caso de que tenía a una compañera que ya me decía mira mi cuaderno a la hora que dictaban, entonces ahí le copiaba yo, porque igual como que los profesores no tenían la paciencia en ese caso, entonces las estrategias que les daría es como paciencia y no dictarles en ese caso.” (Entrevista 2)

Se señala que en el colegio la trataban como oyente, por lo que no habían estrategias específicas para E*, por lo que recomienda a los docente tener

paciencia y además no dictar, ya que es una habilidad que se basa en competencias auditivas que lógicamente, las personas sordas no poseen.

“Primero como que trabajar digamos, ayudar a mi mamá, o sea devolver en ese caso a todos los que me han ayudado, devolver como la mano, como se dice. Y seguir trabajando (...) o sea como profesora de sordos en ese sentido.” (Entrevista 2)

E* se visualiza terminando la carrera que emprende y además ayudando a las personas cercanas.

“yo de primera, o sea si no les entiendo, yo les digo al tiro que tengo problemas de audición, o sea les aviso y ahí me vuelven a repetir. Ahí por ejemplo, hace poco conocí a una persona y le dije y como que se alejó, al tiro, entonces yo quedé como... qué onda así, pero ya a mí no me importó en ese sentido, yo dije total ya no lo voy a ver más, pero la relación no es tan mala como la que tengo, la mayoría son buenas, y tienen paciencia.” (Entrevista 2)

E* señala que suele establecer vínculos emocionales con personas oyentes, ya que suelen entender su pérdida auditiva, ya que E* en primera instancia señala su problema auditivo. De todas maneras, existen ocasiones en que no es bien acogida.

“En ese caso, es que como que estoy acostumbrada, porque desde chica me he relacionado con oyentes, y antes, si no entendía en ese caso como que me quedaba con la duda. Pero en este caso ya, digamos hace 4 años atrás, estoy así como cambiada en ese sentido, porque tenía que saber en ese sentido a qué es lo que me decía. Y ahí, ya, pero no me siento incómoda, yo me siento cómoda tanto con las

personas sordas como con las oyentes porque somos las mismas personas en ese sentido” (Entrevista 2)

E* comenta que está acostumbrada al trato con oyentes, y además, asume su pérdida auditiva, por lo que no tiene problema en señalarla o bien, pedir que se le repita lo que se dice. También señala que tanto con sordos como con oyentes se siente cómoda.

“o sea es que igual me falta conocer más personas sordas y todo, pero en ese sentido como que se apoyan en la lengua de señas, pero no por eso de que tengamos el mismo problema de la pérdida auditiva, son personas en ese caso, que los veo igual que los demás en ese sentido, o sea no le veo la diferencia en ese caso.(...) o sea, más allá de la lengua de señas, no, no veo otra diferencia.” (Entrevista 2)

E* no conoce a muchas personas sordas, pero dice que no tiene problemas en relacionarse con ellas. Ahora bien, no ve la diferencia entre oyentes y sordos, más que algunos sordos utilizan LSCh.

“a ver, digamos yo me siento como súper orgullosa de ver sordos que trabajan, que demuestran que pueden, o sea a pesar de su dificultad que tienen, no le va a dificultar seguir trabajando y todo, porque igual hay sordos que se sienten como frustrados de ser sordos, como que no aceptan su identidad que tienen, pero la verdad lo principal que tienen que tener es como identidad que tienen que sentirse cómodos con su pérdida auditiva, y así van a poder lograr muchas cosas.” (Entrevista 2)

E* habla de los logros de las personas sordas, y de la importancia de aceptar su pérdida auditiva. Ahora bien, al hablar de esto, lo hace como una persona lejana a la sordera.

“o sea por ejemplo hace poco fui al proyecto sol, y como que es súper, el director es súper simpático y como que me explicó todo, y en esa asociación como que realmente se preocupan de las personas sordas, de hacerlas participar, de motivarlos, entonces realmente la asociación como que motivan a las personas sordas, como que es súper bueno que hayan asociaciones y generalmente una cultura sorda, porque así como que pueden demostrar al país digamos, y al mundo en general que existen y que tienen derechos” (Entrevista 2)

E* comenta acerca de una asociación para sordos que conoció durante el año, a la cual destaca por incentivar pues con éstas instituciones se puede difundir la cultura sorda y los derechos de los sordos.

“que me falta mucho por aprender...o sea porque igual aprendo rápido, si, pero a veces como detalles se me olvidan, yo miro a otro y digo como esa persona puede, entonces a mi me falta mucho todavía, eso es lo primero que se me viene a la mente, me falta mucho todavía. (...) Porque igual mi mamá me vio hace poco conversando con un sordo porque necesitaba ayuda de una calle, entonces igual le expliqué y todo (...) entonces en ese caso me falta mucho por aprender, pero poquito a poco voy a ir aprendiendo.” (Entrevista 2)

Se señala que aunque conoce y tiene un manejo de LSCh, cree que aún le falta mucho por aprender. Sin embargo su conocimiento le ha permitido comunicarse con personas sordas, lo cual la hace sentirse conforme con si misma, además siente que puede aprender paso a paso.

“pero para mí ha significado muchas cosas, si hay algo que yo no entiendo, varias personas lo apoyan en la lengua de señas, entonces eso es un apoyo pa’ mi pa entender más, pa’ entender inmediatamente, al tiro... si, me ha servido mucho, porque cuando Camila (Profesora de

apoyo)² no puede estar por ejemplo en la clase, porque tiene otros estudiantes más, tengo otros compañeros que aprendieron al mismo tiempo conmigo, y saben explicarme más o menos de qué se trata, me interpretan en ese caso, entonces la lengua de señas me ha servido para no perderme de la clase, lo importante” (Entrevista 2)

Se comenta que la LSCh ha sido una herramienta que le ha permitido acceder de mejor manera a la información que se presenta en las clases, ya que suelen interpretar las clases, lo cual le acomoda. La profesora de apoyo es quien suele realizarlo, pero si no se encuentra, sus compañeros se encargan de utilizar LSCh para interpretar los contenidos.

“Con relación a mi primer mes, sabemos que no es lo mismo que estar en la escuela, este es un proceso más complejo pero es algo que al final tu lo aplicas (trabajando), yo no me imaginaba estando ahí, estudiando, yendo a clases, pero, solo que me levanto más temprano una hora y media más o menos diría, pero esto lo que vive el primer mes fue una experiencia buena, pero a la vez de trabajos y en mas de estudio, no voy a negar que no había estudiado y preocupado de los ramos, siempre tengo la conciencia de que algo me falta, pero se que no, pero aún así, el primer mes fue como el paso de seguir, para los próximos meses, que vendrán aún más difícil, aunque será casi inolvidables el primer mes y primer día...” (Bitácora del sujeto de estudio)

E* realiza una analogía entre lo que implicaba el ir al colegio y ahora a la Universidad, haciendo referencia a que este último es un proceso más complejo, aunque no deja de ser una experiencia positiva.

“me vendre en la mañanita y llegara al hospital Barro luco... veremos neuronas, uuuu.... Que entretenido, quiero puro verlo...”

² Nota de las investigadoras.

“espero tener una lindisima semanita y jornada universitaria”(Bitácora del sujeto de estudio)

E* muestra interés por tener buenas jornadas de clase y de aprovecharlas, además de una buena disposición para aprender.

“mmm... cuando fui a practica, bueno en realidad mi primer dia fue bonita pude ver y mucho más trabajar con ellos, ayudarlos en los que le profesora nos decia (profesora de practica) nos trato super bien es de esta especialidad” (Bitácora del sujeto de estudio)

E* cuenta que su primer día de práctica tuvo buena acogida. Que resultó ser una experiencia positiva y agradable.

“mañana tengo prueba de Ed. Inclusiva, si he estudiado, he leído una y otra vez aunque son casi todas las presentaciones de la ley de integración y “discapacidad”. Son temas interesante, y realmente no conocia algunas de esas leyes parecian cosas que de verdad deberia saber, pero como soy una persona poco informativa y para mas ni siquiera reclamo por mis derechos se que esta mal pero que la verdad no se porque, como que me da flojera participar y en más, informarme más y para eso debo ir al lugar preguntar, etc. No mejor no voy casi siempre nunca voy” (Bitácora del sujeto de estudio)

E* señala que tendrá una prueba para uno de los ramos, que los temas que serán evaluados le parecen interesantes porque no los conocía, pero además reflexiona en torno a las temáticas y cree que debería ser más consciente de sus derechos y hacerlos valer.

“pero lo mejor que ya me puedo matricularme ya era hora, ya que se iba acumulandose, y mis papitos podrian quedar en ruindas, pero menos mal que lo juntaron porque igual es harta \$\$\$.” (Bitácora del sujeto de estudio)

E* explica la importancia del trámite de la matrícula, pues esto permite a sus padres comenzar a pagar la deuda y así no acumularla, y por tanto, la preocupación que existe por esta situación.

“revise mis correos, mi tia me escribio, preguntandome como estaba, como me habia ido, etc. Tambien me contaba que mi mami estaba rara, que algo le pasó. Espero que no sea nada grave” (Bitácora del sujeto de estudio)

E* denota preocupación por su madre, pues otro familiar le conto que no estaba del todo bien.

“Hoy lei todo lo que habia escrito aquí en este cuaderno, me di cuenta que no cuento detalles de más allá de mi no se porque, pero siempre me he dicho quien tiene un diario es para que se lo lean, por que lo guarde o lo esconda sera encontrado, después lo leeran, por eso pienso que no puedo escribir todo lo que pienso, porque no se, sera como que lo que pienso ya no sera privado, sino que publico.” (Bitácora del sujeto de estudio)

E* reflexiona específicamente en torno a lo que ha escrito en la bitácora, y apunta principalmente a que no escribe con mayor detalle ni profundidad, porque sabe que en algún momento será leído por otra(s) persona(s), y que por tanto, no lo considera un documento privado.

“es que toy en casa, no podria decirle casita, porque casita para mi es donde tú te sientes feliz, osea como comoda, que halgo, alguien que de verdad te hable, te pregunte como te fue, aunque a mi me llaman pero como que no es lo mismo, se preocupan de yo este bien, si igual cuando llego, como que todos estamos, (que lindo, ojala fueses asi todo los dias) aunque estar sola me ha servido arto, por que ahi es donde uno se da cuenta de que te quieren, osea no digo que antes decia, que no me querian, sino que como que lo aprecias más, podria decir. En casita todo debo decir, y eso no lo siento aquí, pero hay que

acostumbrarse no más, porque a futuro nos “RECOMPENSARA” =)”
(Bitácora del sujeto de estudio)

E* hace una distinción entre lo que significa para ella una casa y una casita, la última es la que se siente cómoda, cercana; al mismo tiempo siente que valora más el vínculo con su familia ahora que están lejos, lo que ha podido realizar al pensar en la situación actual que vive.

“Esta semana anda simpática mi tía con la que vivo aunque, igual me quiero ir de aquí, por varios motivos: * para dormir más * para tener más espacios, no estar todo el día encerrada en mi pieza, aunque me gustaría más espacio, no necesariamente que tenga solo la pieza* para comer a la hora que quiero!” (Bitácora del sujeto de estudio)

E* alude a la convivencia que existe con la persona que comparte la casa, explica las diversas razones por las que desea vivir sola. Esta situación parece una de sus prioridades en este momento, un familiar la ayuda a resolver pronto este tema.

“E* se muestra muy concentrada, en una que otra oportunidad se desconcentra con algo, pero en la mayoría de las ocasiones uno ve a E* mirando el power point o observando a la profesora, pero no realiza comentarios en voz alta acerca de la clase, mientras esta se desarrolla.”
(Observación cátedra 7)

Esta actitud manifiesta que E* está interesada en la clase y en estar atenta a ella. Sin embargo, no manifiesta su parecer frente a los temas abordados en la clase.

“En alguna ocasión le realiza preguntas a su profesora de apoyo acerca de cosas que no entendió durante la interpretación, y también se dirige a una compañera para que esta le facilite la visión a la simulación de clases.” (Observación cátedra 8)

Cuando E* tiene dudas, prefiere resolverlas directamente con la profesora de apoyo o con sus compañeros.

“E* hace preguntas que apuntan generalmente al significado de alguna seña, más que al contenido que se estudia en la clase.”
(Observación cátedra 12)

E* demuestra interés por la lengua de señas, y por el correcto uso de esta, atreviéndose a corregir a los demás, y poniendo en dudas la configuración manual que realizan.

“E* le cuenta a la profesora de apoyo, una experiencia personal para relacionar el tema que explica la profesora, en relación al aprendizaje de los niños. Ambas ríen.” (Observación cátedra 12)

E* relaciona sus experiencias previas con los contenidos que enseña la profesora en clases, lo que denota cierto grado de comprensión en lo que se trabaja en clases al lograr realizar la analogía.

“E* opina, critica y dice sus ideas, a veces lo hace de forma oral, otras en LSCh o las combina (al parecer para darse a entender mejor)”
(Observación cátedra 12)

E* pareciera sentirse cómoda al momento de usar la LSCh para expresarse con sus pares y profesora de apoyo, por lo mismo, realiza sus opiniones apoyándose en las lenguas que se siente confiada de utilizar.

“E* pregunta a D* “¿qué dijo?”, luego de una aclaración que hace la profesora. Su compañera le explica brevemente.

E* pregunta ¿cuál es la pregunta? (con clara cara de duda), D* le explica con LSCh” (Observación cátedra 11)

E* manifiesta motivación e interés por resolver sus dudas en relación al aspecto académico pidiendo ayuda cuando lo necesita a sus compañeros.

“E* parece aburrida, y eso se lo comenta a la profesora de apoyo”
(Observación cátedra 2)

E* manifiesta a su profesora de apoyo, que se siente aburrida durante la cátedra, situación que refleja confianza para expresar lo que siente o piensa.

“E* se acerca personalmente a la profesora para preguntarle acerca de una palabra: “apabullante” la profesora le explica que significa contundente, difícil de rebatir. Luego la estudiante vuelve a su grupo y les explica a sus compañeros.” (Observación cátedra 2)

E* se acerca a la docente para preguntar una duda sobre una palabra, la cual la profesora aclara. Esto demuestra cierto nivel de confianza de parte de E* hacia la docente, además de preocupación por tener mayor nivel de comprensión con respecto a los contenidos de la cátedra.

“Durante las primeras exposiciones (antes que ella presente la suya) es común que E* mire los apuntes de su exposición, a su vez que comente o acerque físicamente con D*.” (Observación cátedra 2)

Sus opiniones y comentarios están dirigidos en muchas ocasiones a la misma compañera, quien es la que le interpreta, le resuelve sus dudas, con quien comparte sus opiniones, y copia sus apuntes.

“Al exponer se concentra en que las demás compañeras vieran bien las diapositivas, por lo que pregunta: “se ve bien” (señalando el power) al parecer no, porque acomodan la mesa hacia atrás, así se veía la presentación de mayor tamaño.” (Observación cátedra 2)

E* manifiesta preocupación porque sus compañeras puedan leer bien lo que dice el power point de su presentación, para que éstas también tengan acceso a la información de la clase.

“Mientras la profesora de apoyo interpreta, E* asiente con la cabeza cada cierto tiempo. Al final E* le pregunta “¿Cómo se llama el autor?”. La

profesora de apoyo deletrea la respuesta con dactilológico, y también le muestra su cuaderno.” (Observación cátedra 10)

E* hace comentarios cuando no comprende alguna información y pide que se lo repitan y expliquen. Se hace una retroalimentación entre la profesora de apoyo y E*, lo que permite que comprenda el contenido y la situación de manera más completa.

“E* le pregunta en LSCh a la profesora de apoyo “¿ese autor trató de profundizar el lenguaje?”, ésta le responde.” (Observación cátedra 10)

E* profundiza en el significado del contenido, relacionando teorías con lo visto en clases.

“E* aporta varias ideas mientras realizan el trabajo. Por ejemplo, cuenta que conoce la palabra ‘pilonga’ que una vez se la dijeron, y que significa ‘desabrigada’.” (Observación cátedra 10)

En la realización de un trabajo grupal, E* hace diferentes comentarios con el contenido, que al parecer, son más cercanos a su realidad, por lo que participa activamente.

“E* le manifiesta a su profesora de apoyo que ojala la película tenga subtítulos.” (Observación cátedra 4)

E* señala su deseo de que la película tenga subtítulos, lo que puede significar que para ella es más cómodo que exista una adecuación que considere su pérdida auditiva.

4.1 Análisis: Opinión

Durante la formación pedagógica de los estudiantes o futuros docentes, se configuran una serie de factores que inciden en la construcción acerca de la profesión elegida; se cuestiona, comenta, informa y reproduce una opinión propia acerca del currículum al cual los estudiantes se enfrentan. Se espera que construyan y estructuren su propio conocimiento, en la medida que interactúa con él, integrando nuevos conceptos, para luego relacionarlos con los ya conocidos. Para ello es que se crea una opinión acerca del proceso global; aprendizajes académicos, sociales y emocionales.

En el proceso de construcción de creencias, las experiencias y las relaciones con el medio, juegan un papel central. E* se ha relacionado con diferentes personas, sordas y oyentes, profesores y estudiantes, y de ellos ha constituido una representación de sí misma y de la realidad en que se desenvuelve.

López Bravo (2006) señala que en el primer año de universidad se viven una serie de dilemas relacionados con el cambio de la educación escolar a la universitaria. Lo mismo ha sucedido con el sujeto de estudio; éste suele comentar que ha vivenciado diferencias en relación a los compañeros del colegio y la universidad, siendo éstos últimos quienes tienen en consideración la pérdida auditiva de E* de manera más concreta, ya que saben establecer un canal de comunicación, el cual se adapte a sus necesidades educativas. Además destaca reiteradamente, la paciencia y empatía que sus compañeros más cercanos suelen poseer.

Los estudiantes ingresan a nuevos contextos y posibles cambios, en donde deben afrontar sus expectativas acerca de la carrera y deseos, que no necesariamente puede ser lo que esperaban. En relación a lo antes relatado, E* comenta que ingresa a la universidad con grandes prejuicios, entre ellos esperaba

que los docentes fuesen más estrictos o bien, más “pesados”, sin embargo se encontró con diversas realidades, en donde se percata que es necesario acostumbrarse a cada docente y aunque la exigencia es mayor, depende de cada estudiante y de la responsabilidad que presente con su educación, el poder hacer frente a nuevos desafíos.

En lo anterior se expone la importancia de coordinar el tiempo que se dispone, pues la vida universitaria presenta nuevos retos. E* comenta la importancia de ser responsable, para lo cual es necesario que se le dedique tiempo a los estudios, ya que las vivencias a las cuales se enfrenta son diferente a las de la Educación Media. Por ejemplo, E* debe acostumbrarse a rutinas que antes no realizaba, como viajar en locomoción colectiva, vivir en otra región, además de superar las falencias que acarrea como son mejorar su redacción, problema que siente ha ido solucionando.

Aguilar Rivera (2007) señala que en el ingreso a la universidad se viven una serie de cambios, y donde es necesario de un soporte familiar, lo cual influye en el rendimiento académico directamente. Este soporte pareciera muy importante para E*, ya que en los tres instrumentos de recolección de información lo señala, pareciera que lo que más le afecta es el hecho de vivir fuera de su núcleo familiar durante el proceso académico, comenta que entre los desafíos a los que se enfrentó durante el año, fue el no encontrarse en su hogar, y no tener el asilo emocional que esperaba.

Para la autora anteriormente mencionada, la integración social juega un papel clave en el proceso académico, ya que las buenas relaciones y vínculos que se generen con la comunidad educativa, afecta en la opinión de cada estudiante. Para E* sus compañeros han sido muy importantes, pues además de crear relaciones afectivas, han acompañado a E* en sus aprendizajes, ya que ha conocido a partir de ellos y además han apoyado a E* en la manera de comunicarse, pues buscan diferentes estrategias para relacionarse de la mejor

forma, esto es sumamente importante, como advierte Maturana (1997), al estar en contacto con los otros y entre otros, es que se produce una subjetividad social, la cual afecta la opinión de cada persona.

E* ha logrado realizar una analogía entre su realidad como estudiante sorda y su futuro como profesora para personas sordas, es que desde su experiencia y vivencia que ha creado una opinión propia de lo que puede ayudar a personas que tengan similar vivencia, lo anterior se generaría en la praxis de vivir (como señala Maturana, 1997), en la aplicación de esta metacognición, que E* destaca metodologías en donde predomine el uso de material visual, características de personalidad como desarrollar la paciencia, la cual considera como estrategia necesaria para profesores que trabajen con estudiantes sordos, cree que su experiencia puede aportar en el trabajo con sordos, ya que sabe lo que significa emprender el proceso educativo, teniendo una dificultad sensorial, como es la pérdida auditiva.

Aunque E* nació en una familia oyente y desarrolló una identidad ligada a esta cultura, la percepción acerca de la LSCh ha cambiado significativamente, en un principio, consideraba que era un código que podía ayudar a las personas sordas, ahora bien, a medida que ha pasado el tiempo, señala diversas opiniones, entre ellas que la LSCh ha sido una herramienta que le ha permitido acceder de mejor manera a la información que se presenta en las clases. Sin embargo, no ha dejado de relacionarse de manera oral, y como recurso, sigue utilizando lectura labio facial, pero por las características de las clases, es que le acomoda el uso de esta lengua característica de las personas sordas.

En correspondencia con lo anterior, E* comenta que la clase que se siente más cómoda es la cátedra 9, y es por la manera en que se estructura la clase (toda interpelación se realiza en LSCh), lo que la hace estar más atenta, participativa y por ende, más activa en sus aprendizajes.

El sujeto de estudio ha vivido un proceso en que paulatinamente conoce con más profundidad la LSCh, en primera instancia no tenía mayor conocimiento de ella, y lo que sabía se alejaba un tanto a lo que significa esta lengua; con el tiempo y a partir de su experiencia , y posterior toma de conciencia es que pudo hacerse de una opinión cada vez más fuerte, como señala Fromm (1996), E* ha pasado por el proceso en que primero conoció, tal vez no era un conocimiento a cabalidad, pues la opinión que tiene y tendrá de LSCh irá transformándose a partir de los aprendizajes que experimente, pero es claro que esta lengua ha tenido un papel fundamental en este proceso que emprendió.

De igual manera E* ha creado una opinión acerca de la comunidad sorda como necesaria para hacer valer los derechos de éstos, ahora bien, al hablar de esta realidad, no suele integrarse a ella, sino que lo ve como un espectador que debe informar acerca de un contexto específico. Es más, para E* no hay mayor diferencia entre oyentes y sordos que el manejo de LSCh. Aunque no tiene dificultades para relacionarse con unos o con otros, al establecer lazos en la interacción, no se enfoca en la pérdida auditiva, sino en las características de las personas.

Además, es necesario reiterar que E* se ha y se sigue relacionando mayoritariamente con personas oyentes. De la vida universitaria a las personas que más destaca son a sus compañeros, de quienes ha aprendido y además ha interactuado en un nivel diferente, ya que en la universidad, se han preocupado de integrarlo en todo aspecto social, emocional y académico, lo cual no ocurría de igual manera en el colegio.

Lo mismo sucede con el papel de la profesora de apoyo, en el colegio no vivió adecuaciones de parte de los docentes, pero en la universidad se encuentra con una profesora con la cual se muestra más cercana, en las observaciones se visualizó que en las cátedras que se encontraba la profesora de apoyo, era a ella a quien realizaba sus comentarios, aportes o dudas entorno a la clase, es más, de

entre los docentes con los cuales interactúa durante el año, la profesora de apoyo es con quien crea una relación cercana y de confianza.

Durante las cátedras E* no suele tener una participación activa, no se presenta como un estudiante que se caracterice por intervenir en las clases, al contrario es más bien pasiva, más si no se encuentra la profesora de apoyo. De todas maneras está atenta y si no comprende la información lo señala, pero a su compañeros.

E* ha experimentado una realidad que la remeció completamente, pues tuvo que reestructurar la realidad a la cual estaba acostumbrado; se cambió de localidad para poder estudiar, conoció a nuevas personas, tuvo nuevas exigencias, tuvo que ser autónomo y autosuficiente, por lo que las opiniones que tenía al iniciar su integración universitaria cambiaron a partir de sus experiencias, nuevas creencias y conocimientos, es decir que ha ido creando una nueva realidad, debe contemplarse como una persona diferente a la que ingreso en abril del 2010 a la UMCE. E* se ha enfrentado a nuevos contenidos, concepciones y representaciones, las cuales afectan transversalmente sus aprendizajes, los cuales paulatinamente se irán albergando con mayor arraigo en la opinión global de E*. Por el momento, se enfrenta a una serie de información que irá transformando, armando y desarmando en función de este proceso.

CAPÍTULO IV:
REFLEXIONES FINALES

El sujeto de estudio vivió diversos aprendizajes, de los cuales se considera que el que mayor relevancia tuvo fue el Aprendizaje Social, porque a partir de las interacciones E* pudo compartir experiencias e intercambiar ideas, fortaleciendo sus propios conocimientos a nivel académico. Por lo que el nivel de competencia que más ha desarrollado es la del Saber ser, ya que ha logrado acomodar sus vivencias a los nuevos aprendizajes, lo que le ha permitido adaptarse a cambios y construir una base para potenciar los otros niveles.

E* ha logrado sobreponerse ante los nuevos retos impuestos en su vida académica, ya que usó los recursos humanos con los que contaba, para así transformar los conflictos cognitivos en desafíos, logrando cumplir sus objetivos.

La LSCh, propia de la comunidad sorda se transforma en el instrumento de comunicación, planificación y autorregulación, siendo un elemento potente para el desarrollo cognitivo de E*, pues le permite reinterpretar la información, los conceptos y significados, además de perfeccionar expresión de ideas y emociones.

El conocer sus emociones le permitirá entender y tener conciencia de su actuar, y de esta forma podrá desarrollar competencias emocionales, permitiendo un equilibrio en su vida, ya que al entenderse puede entender al entorno. El comprender que los otros son un agente activo en su aprendizaje, le permitirá involucrarse en un proceso dinámico en el que se comparten conocimientos y habilidades, siendo importante para E* la empatía en su relación con los compañeros, intentando mantener esta actitud en el tiempo.

E* se caracteriza por ser sorda prelingual y su forma de comunicación ha sido oral. Ahora bien, al ingresar a la Universidad se le presenta la LSCh, que ha sido mediador entre sus conocimientos y el medio. Además su entorno cercano se ha encargado de potenciarla, convirtiéndose en interlocutores verdaderos para el sujeto de estudio.

El haber desarrollado lengua oral, mediante la amplificación, y no de manera natural, se producen emisiones, alteraciones y errores en sus estructuras lingüísticas. Esto se contrapone con los conocimientos que ha adquirido tardíamente en LSCh, los cuales han ocurrido de manera muy rápida. Tal situación demuestra que es su lengua idónea, pues en un año ha aprendido fácilmente la LSCh, versus lo que ha aprendió de la lengua oral durante 12 años.

Antes de acercarse a la LSCh, E* utilizaba la LLF como estrategia comunicativa con los oyentes; y al conocer y utilizar LSCh, la usa como un complemento para interactuar. Sin embargo, es necesario complementar todas las herramientas para potenciar su autonomía.

El desarrollo de competencias en LSCh facilita la comprensión de textos escritos y acceso a la información, ya que esta lengua le permite a E* conceptualizar a un nivel superior, ya que comprende la globalidad del contexto, pues al utilizar la LSCh puede construir una mirada general de lo que sus compañeros señalan y comprender los conceptos de las cátedras.

El sujeto de estudio comparte dos variables con la comunidad sorda; audiológica y lingüística, porque se siente competente y cada vez más cercana a la LSCh, aun así las variables sociales y políticas, relacionadas con el sentido de pertenencia hacia la comunidad sorda, siguen visualizándose por E* desde un rol externo. Lo que puede estar relacionado con que no ha conocido personas sordas con las cuales logre identificarse. Su identidad sigue ligada a la oyente, es por ello, que las instancias para compartir con personas sordas deben ser fomentadas, pues lo que se espera del educador sordo de la UMCE, es que sea un modelo dentro de la Educación Bilingüe. Dentro de este perfil, también se espera que el sujeto de estudio sea profesor activo y transformador, y por ende, en su formación se deben potenciar estas características, para ello es necesario que los docentes que guían este proceso tengan claras las competencias que pretenden desarrollar.

Relacionado a lo anterior, para E* son necesarias metodologías dinámicas que le permitan adaptarse a los constantes cambios de la vida universitaria. En contraposición, los docentes observados realizan clases rutinarias y expositivas, sin considerar estrategias que apunten a satisfacer las necesidades de E*, se centran en la presentación de contenidos, no permitiéndose el espacio para potenciar un estudiante activo, que logre empoderarse del rol de docentes en formación, ahora bien, esta actitud esta ligada con la motivación que transmiten los docentes; cuando un profesor dedica tiempo en conocer a sus estudiantes, es que planifica actividades en virtud de las necesidades del grupo, y por ende considera a una estudiante hipoacúsica y busca estrategias específicas que logren satisfacer la realidad del curso, que es única e irrepetible.

Luego de un año de observar y conocer la realidad que vivió E* en la UMCE, se puede señalar que el Departamento de Educación Diferencial, no se responsabiliza de potenciar a un profesor sordo del modelo Bilingüe, lo que significa considerar sus necesidades, características y metodologías enfocadas a ellos, sin embargo, entre los requisitos de ingreso especial de personas sordas, no se prioriza el manejo de LSCh, el cual podría ser la base para formar un profesor sordo, como modelo del enfoque bilingüe.

Consideramos inaceptable que este año 2010, y luego de años de integrar a personas sordas, no existan las condiciones óptimas para ello; reproduciéndose las mismas metodologías, la mala calidad acústica de las salas, el uso de las tecnologías no son en función de los estudiantes sordos, los profesores siguen desplazándose por las salas, olvidando que algunos educandos sordos utilizan como principal estrategia la LLF, resultando factores que obstaculizan el desempeño del estudiante.

Lo más cercano a una verdadera integración es la que realiza la profesora de apoyo, pues se responsabiliza de hacer adecuaciones, apoyo pedagógico y de integrar a los estudiantes sordos en los diferentes contextos. Creemos que la labor

de la profesora de apoyo debiera formalizarse, para poder generar relaciones que puedan durar en el tiempo, y así facilitar un proceso continuo en los aprendizajes de los estudiantes sordos; además desligarlo del rol de intérprete para centrarlo en una labor netamente pedagógica.

A nuestro parecer, los docentes tienen las herramientas y recursos para generar adecuaciones pedagógicas, ya que tienen el conocimiento al formar futuros docentes de estudiantes sordos, pero existe un quiebre en la praxis porque no logran poner en práctica los conocimientos en el aula.

Creemos que la UMCE se ha caracterizado por ser pionera en educación diferencial, tomando conciencia de las necesidades especiales de algunos estudiantes, entre ellos las personas sordas. Sin embargo, el desafío no ha terminado, el continuar integrando estudiantes sordos, implica nuevos retos, y por ende, que toda la unidad educativa se haga parte de ello, lo que significa innovar en las metodologías en el aula; tener presente que las dinámicas no dependen del contenido, sino que del grupo de estudiantes con el que se trabaja.

SUGERENCIAS

- ✓ Implantar en la formación docente, cátedras que den a conocer estrategias para enfrentar la realidad de personas con NEE.
- ✓ Instaurar una carrera técnica en el Departamento de Educación Diferencial, con el fin de que los estudiantes sordos tengan otra opción para definir su futuro laboral.
- ✓ Crear grupos de apoyo a la integración los cuales realicen talleres de sensibilización a los compañeros de la persona sorda, con el fin de socializar las estrategias que éstos utilizan con sus compañeros con pérdida auditiva.
- ✓ Fomentar la importancia de los profesores sordos como un modelo en la Educación Bilingüe.
- ✓ Potenciar la participación de personas sordas en el proceso de formación inicial de la carrera de Educación Diferencial mención PAL.
- ✓ Propiciar una instancia donde los profesores del Departamento de Educación Diferencial informen a los profesores de Formación Pedagógica sobre las estrategias para trabajar con personas sordas.
- ✓ Considerar el aprendizaje colaborativo; realizar trabajos entre pares, exposiciones y discusiones; analizar los contenidos con los compañeros.
- ✓ Al presentar las temáticas de la clase, utilizar diferentes formas de comunicación, entre ellas la escritura en el pizarrón y LSCh.
- ✓ Usar el alfabeto dactilológico para presentar conceptos claves de las cátedras.

- ✓ Presentar los contenidos usando un tono de voz suave y un ritmo pausado, en caso de que la profesora de apoyo esté presente, pues ésta puede interpretar en condiciones óptimas las ideas que el docente expone, facilitando el acceso a la información para las personas sordas.

- ✓ Tener en cuenta el uso del espacio en relación a mantenerse siempre de frente a estudiantes sordos que realicen LLF.

- ✓ Utilizar salas adaptadas para personas sordas, para favorecer la inteligibilidad de la palabra.

- ✓ Utilizar y crear material visual en función de las necesidades educativas de los estudiantes sordos, y no como una guía para estructurar las clases.

- ✓ Entregar material con anticipación, sobre los contenidos de la clase siguiente a las personas sordas.

BIBLIOGRAFÍA

Libros:

1. Bernasconi, A., Rojas, F. (2004) "Informes Sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003" Editorial Universitaria. Chile.
2. Bisquerra Alzina, Rafael (2008), "Educación emocional y lengua", Universidad de Barcelona. Barcelona
3. Dellors, Jacque (1996) "La educación encierra un tesoro", ediciones UNESCO, Madrid.
4. De la Paz, V., Miranda, M., Rojas, L. (1998) "¡Alumno sordo integrado! Guía para profesores de educación general." Editorial Universitaria. Santiago-Chile.
5. Fromm, Erich (1996) "¿Tener o ser?" Editorial: Fondo de cultura económica. Colombia.
6. Hernández, R., Fernández, C., Baptiste, P. (1998) "Metodología de la investigación" Editorial Mc Graw Hill, México.
7. INSOR (2009) "La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria. Una experiencia desde el PEBBI" Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. Bogota.
8. Maturana, Humberto (1997) "la objetividad un argumento para obligar", Dolmen ediciones, S.A. Providencia, Chile.
9. Maturana, Humberto (1995) "Emociones y Lenguaje en educación y política", Dolmen ediciones. Chile.

10. Miras, Mariana (2004) "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos" en Coll, C. Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala (2004) "El constructivismo en el aula", editorial Graó, Barcelona.
11. MINEDUC (1998) "Currículum de la Educación Media, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios" Publicado por MINEDUC. Chile
12. Moscovici, Serge (1991) "Psicología social". Ediciones Paidós. Barcelona
13. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial (2009) "La Educación Superior en Chile" Publicado por MINEDUC, Chile
14. Pérez Serrano, Gloria (2007) "Investigación cualitativa. Retos e interrogantes" Editorial La muralla. Madrid.
15. Quezada, Daniel (1998) "Saber, opinión y ciencia" Editorial Ariel, S.A. Barcelona.
16. Rubilar, Luis (2004) "Del Instituto Pedagógico a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación" UMCE, Chile.
17. Skliar, Carlos (1996) "La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica". Ediciones EDIUNC. Mendoza, Argentina.
18. Torres Monreal, S. y Sánchez Rodríguez, J. (2000) BIMODAL 2000: Curso de Comunicación Bimodal comparada con Lengua de Signos. En Alas para Volar. La Educación como marco para el respeto y la atención a las diferencias. (Comp.) [CD-ROM]. Granada: Ediciones Adhara.

19. UNESCO (1994) "informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad" UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
20. Vygostky, Lev (1995) "Pensamiento y lenguaje", Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.

Seminarios

21. Aguilar Rivera, M. del Carmen (2007) "La transición a la vida universitaria
22. Domínguez, A.B. (2003) "¿Se puede enseñar conocimiento fonológico a los niños sordos?". Conferencia Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169.37008 Salamanca.
23. "Éxito, Fracaso, Cambio y Abandono" En IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos - ENDUC IV (pp. 1-10). Santa Fe, Argentina
24. INSOR (1997) "Concepción socioantropológica de la sordera y su incidencia en la educación" IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos. Bogotá

Revistas:

25. Alegría, J. y Domínguez, A.B. (2009). "Los alumnos sordos y la lengua escrita". Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva Vol 3(1), pp. 95-111.

26. Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007), "Las competencias emocionales" revista Educación XXI, 10, 61-82
27. Cruz Aldrete, Miroslava (2009) "Reflexiones sobre la Educación Bilingüe Intercultural para el sordo en México" Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Marzo 2009, Número 1, volumen 3
28. Cruz Mojica, D., (2001) "Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior: Un reto para el Siglo XXI" Universidad de Puerto Rico en Huamacao: pp 3-13.
29. Domínguez, Ana Belén (2009) "Educación para la inclusión de los alumnos sordos" Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Marzo 2009, Número 1, volumen 3.
30. Gallegos, A. y Martínez, E., (2003) "Estilos de aprendizaje y E-learning. Hacia un mayor rendimiento académico" RED: Revista de Educación a Distancia, N.7. pp 6-7
31. Herrera, V. (2001) "El uso de Códigos Dactílicos en sordos que emplean la lengua de signos y su influencia en la lectura". Revista "El cisne", N° 135, pp. 6-8.
32. Herrera, V. (2003) "Bilingüismo y lectura en la educación de las personas sordas: una propuesta teórica". Periódico El Cisne. Discapacidad, Educación, Rehabilitación. Año XIV. N° 159. pp. 6-7.
33. Herrera, V. (2005) "Adquisición Temprana de lenguaje de signos y dactilología" Revista Psicopedagógica N° 77-78. AÑO 13. pp. 2-10

34. Herrera, V. (2005) "Desarrollo de habilidades lectoras en sujetos sordos signantes, a partir del uso de códigos dactílicos". Revista perspectivas Educativas, Nº 5, pp. 35-42.
35. Herrera, V. (2010). "Estudio de la población sorda en Chile: evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales". Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 4. Nº 1 pp. 211-226.
36. HOLA, A., MORALES, P. y SOTERAS, A. (2004). "Personas Sordas e Identidad". Extramuros, Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Nº 3. pp. 66-89.
37. Iglesias Forneiro, María Lina (2008) "Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar" Revista Iberoamericana de Educación - Número 47
38. Londoño Pérez, Constanza (2009) "Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria" Acta colombiana de psicología 12 (1): 95-107
39. López Bravo, Ilse M., Vivanco Skarneo, Zulema y Mandiola Cerda, Enrique (2006) "Percepción de los alumnos sobre su primer año de universidad. Facultad de medicina Universidad de Chile" Educación Médica 9(3): 127-133
40. Lucci, Marcos Antonio (2006). "La propuesta de Vygotsky: la psicología socio- histórica", Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10 (2) Pontificia Universidad de Católica de Sao Paulo.

41. Mide UC (2008) "Percepción de la Calidad Actual de los Titulados y Graduados de la Educación Superior Chilena" Pontificia Universidad de Católica de Chile: p.p. 9- 20
42. Murcia Peña, Napoleón (2009) "Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas de educación superior" *Rev. Iationam.cienci.soc.niñez juv* 7 (1): 235- 266.
43. Torres Rangel, Moraima (2009) "El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos" *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Marzo 2009, Número 1, volumen 3.

Página web

1. Centro Nacional Tuning Chile (Visitada en octubre del 2010) "Educación Superior en Chile", MINEDUC. http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/chile_doc.pdf
2. Centro de Recursos Electrónicos para Alumnos Universitarios Discapacitados (CREADIS), (visitada 10 de noviembre del 2010). "Aprendizaje Académico" <http://www.creadisees.org/academico.html>
3. Empresa Phonak (visitada en noviembre de 2010) http://www.phonak.com/es/b2c/es/hearing/understanding_hearingloss/types_of_hearing_loss.html
4. Delgado, L., (visitada 1 de diciembre de 2010) "El aprendizaje en Adultos" <http://luishernandelgado.blogspot.com/2010/11/aplicaciones-de-e-learning-en-second.html>

5. Guevara, Henríquez (visitada en octubre de 2010). “La transición del estudiante universitario: entre la elección y la deserción”
http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/cea_1/1/44.htm
6. Gómez, Tania (visitada 23 de febrero 2011) “Abandono Escolar”
http://www.didactica.ua.es/visualiza_wq/imprimir.asp?id=9320
7. Ivic, Ivan (visitada en Octubre de 2010). Perspectivas: revista trimestral de Educación comparada. París. UNESCO
<http://www.ibe.unesco.org/publications/thinkerspdf/vygotskys.PDF.>,
8. Ortiz, Diego (visitada 28 de diciembre de 2010). “Saber, Hacer, Convivir y Ser: Competencias claves para un excelente desempeño profesional”
<http://elcartero.unitecnologica.edu.co/edicion246/art6>.
9. Pérdida auditiva (visitada en noviembre de 2010)
http://es.bernafon.com/Consumers/YourHearing/NavigationAbstraction/~media/PDF/Spanish/Global/Bernaфон/Generic_EUF/101330_BF_EUF_Understanding_hearing_loss_ES.ashx
10. Psicomotricidad (visitada en diciembre del 2010) “Tono Muscular y técnicas de relajación”
<http://www.psico-motricidad.com.ar/2010/11/tono-muscular-y-tecnicas-de-relajacion.html>
11. UMCE (visitada agosto 2010) <http://www.umce.cl/universidad/corporativo/>

Documentos Word

12. Barrios R., Oscar (2000) "La formación docente: teoría y práctica" Centro de Informaciones Pedagógicas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
13. Román Naranjo, T. (2003) "Estilos de Aprendizaje". Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
14. Soteras, A. (2010) "Evaluación de Práctica Profesional en UMCE, Problemas de Audición y Lenguaje"

Universidad metropolitana de ciencias de la educación
Facultad de filosofía y educación
Departamento de educación diferencial

Estimados docentes:

El presente comunicado tiene el objetivo de informar sobre la presencia de tres memoristas en su cátedra Camila Hernández, Camila Herrera y Daniela Lagos quienes asistirán en tres instancias a observar sus clases. Las estudiantes nombradas realizan su Memoria de Título: "Integración en Educación Superior de un estudiante hipoacúsica que cursa primer año en la carrera de Educación Diferencial, Mención Problemas de Audición y Lenguaje en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación", y como instrumento de recolección de datos, necesitan observar las interacciones que se generan al interior del aula, del primer año de la carrera de Educación Diferencial PAL.

La Investigación esta centrada en la observación de las interacciones y de cómo se produce la dinámica al interior del aula.

Se despide atentamente

Ángela Soteras
Docente del Departamento de Educación Diferencial.
Profesor Guía

Entrevista 1

Categoría	Unidad de registro	Interpretación
(Esta referido a la recogida de información de las observaciones...)		
<p>1.1.1 Estrategias de enseñanza: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de aprendizaje de la cátedra.</p>	<p>“...E2: ¿Pero en qué te dificulta a ti? F: que se empieza a mover y que no habla como tan fuerte digamos, como que yo tengo que hacer todo lo que el profe diga, igual eso me afecta, porque como que yo tengo que estar ahí para poder escuchar mejor, pero el profe me hace correr pa’ acá, porque como el profe se mueve y too, entonces, pero ...”</p>	<p>E* habla de un profesor con quien tiene clases, al cual debe adaptarse y desplazarse según el estilo del docente aludido.</p>
<p>3.1 emociones: estado de ánimo que manifiesta el sujeto de estudio.</p>		
<p>2.1.2 Interacciones con los compañeros: Relaciones entre el sujeto de estudio y sus compañeros.</p>	<p>“...E2: En relación a eso, aquí en la universidad ¿Qué cosas han sido positivas para ti? F: que como todos están pendientes si está bien o esta mal, como por ejemplo si “escuchai”, no sé po así como “si entendiste” cosas así como... ...”</p>	<p>Se señala el cuidado que tiene su nuevo entorno académico, al momento de comunicarse con el E*.</p>

<p>2.1.1 Interacciones con los profesores: Relaciones entre el sujeto de estudio y el/la profesor/a.</p>	<p>“...E2: ¿Alguna cosa negativa, alguna dificultad? F: Eh no tanto, un profesor no más que no me tiene mucha paciencia, el profe de neuro, pero, nada más...”</p>	<p>Estudio de caso hacer referencia a un docente con el cual ha tenido mayor dificultades, a causa de su impaciencia.</p>
<p>2.1.2 Interacciones con los compañeros: Relaciones entre el sujeto de estudio y sus compañeros.</p>	<p>“...E2: ¿pero en qué cosas te fijas para después juntarte con determinado grupo? F: En que sean como simpáticas, pero aparte, en que tengan paciencia en repetirme las cosas, porque hay muchos que no tienen paciencias y a ya, ya, chao nomás, así, entonces en eso igual me afecta a mi porque al final, las dudas, me quedo con la duda entonces, en eso me fijo en la paciencia y en que sean como estudiosos, responsables...”</p>	<p>E* comenta las características que busca al momento de constituir un grupo, entre ellas destacan la paciencia, responsabilidad y empatía.</p>
<p>3.2 vínculos afectivos: lazos emocionales que constituye el sujeto de estudio con su entorno significativo.</p>		
<p>1.3.1 En relación a las estrategias de aprendizaje que utiliza el sujeto de estudio: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de enseñanza.</p>	<p>“...E2: Dentro de tu vida como estudiante ¿Cómo crees tú que aprendes? F: (silencio) eh, de a dos a veces me resulta, pero yo creo que más sola porque en grupo, como que me distraigo, pero sola, leyendo y después subrayando lo más importante o haciendo como un resumen. E1: ¿Y tú te das el tiempo de hacer esas cosas? F: Sí. Es que igual, si lo hago así, igual quita tiempo, pero es pa’ mejor pa’ mi, entonces yo igual lo hago. E1: ¿Qué cosas piensas tú que dificultan tus aprendizajes?</p>	<p>E* relata la manera que tiene de estudiar, la cual suele ser en soledad, ya que en grupo se distrae y realizando resúmenes de lo aprendido, por lo que, es necesario, para E*, dedicarle tiempo a sus estudios. Además, relaciona sus problemas académicos con su baja audición.</p>

<p>2.1.5 Estrategia de interacción: Acciones que se utilizan en torno a la comunicación (LSCH, oral, escrita, lectura labio facial, entre otras) hacia el sujeto de estudio.</p>	<p>F: (silencio) el problema de audición, ósea el problema de audición (lo repite como afirmando)</p> <p>E2: ¿Pero en qué sentido?</p> <p>F: es que a veces no escucho cuando estoy escribiendo, entonces quizá no escucho la palabra importante que dijo el profesor, en ese sentido...”</p> <p>“...E1: ¿Desde un comienzo tú dices que eres sorda?</p> <p>F: Sipo, porque me hablan y yo no entiendo, entonces les digo que por fa háblenme más fuerte, porque soy sorda</p> <p>(...)</p> <p>E2: ¿Pero por ejemplo ahora, con las personas sordas que manejen LSCh?</p> <p>F: ósea ahí es más complicado, porque no entiendo lenguaje de señas, pero entonces de cómo leerles los labios, para ver si les entiendo, para poder comunicarme con ellos, así lo hacía con la Nichen (compañera sorda que manejaba LSCh, que se retiró de la carrera) digamos, que ella siempre hablaba en lenguaje de señas, entonces como que yo trataba de leerle los labios así...”</p>	<p>E* señala que es sorda, el concepto lo relaciona con la baja audición. Además habla de su relación con otras personas sordas y las estrategias que utiliza para comunicarse, principalmente lectura labial, ya que no conoce LSCh.</p>
<p>2.1.2 Interacciones con los compañeros: Relaciones entre el sujeto de estudio y sus compañeros.</p>	<p>“...E2: ¿Nos puedes contar cómo es tu relación con los compañeros de acá?</p> <p>F: ósea es q yo me junto con todos (ríe) no tengo un grupo definido, pero que me puse como sociable, entonces, como que estoy viendo con que grupo juntarme mejor y así...”</p>	<p>E* expresa las nuevas relaciones que ha constituido en la universidad y el auto descubrimiento que ha vivido en relación a su personalidad.</p>

<p>2.1.1 Interacciones con los profesores: Relaciones entre el sujeto de estudio y el/la profesor/a.</p>	<p>“...E2: ¿Puedes caracterizar tu relación con los profesores?</p> <p>F: bueno, es que yo nunca pregunto, porque yo siempre entiendo las materias digamos, pero en eso no le pongo así mucha a los profes por que no, no tengo mucha personalidad de preguntar, pero lo otro, es que preguntaría pero como no tengo dudas, entonces como que no, pero no tengo mal onda, así digamos con los profes.</p> <p>E2: ¿sientes confianza, si tienes dudas, puedes preguntarles?</p> <p>F: ahí sí...”</p>	<p>Se alude a las interacciones que se generan con los profesores, las caracteriza señalando que es buena, pero pasiva, ya que no suele realizar preguntas.</p>
<p>4 Opiniones: Idea, juicio o concepto que el sujeto de estudio tiene sobre alguien o algo</p>	<p>“...E1: y siguiendo con las relaciones ¿Cómo se desarrolla tu interacción, tu relación con la profesora de apoyo?</p> <p>F: ah! Buena po (ríe)</p>	<p>E* comenta su relación con la profesora de apoyo, señalando que es diferente a la que desarrolla con los profesores regulares, ya que la profesora de apoyo se preocupa de que E* comprenda los contenidos de las clases.</p>
<p>2.1.4 Interacciones con la profesora de apoyo: Relaciones entre el sujeto de estudio y la profesora de apoyo.</p>	<p>E2: Pero es diferente que con los profesores y con los otros compañeros ¿por qué?</p> <p>F: sí, es súper diferente, ósea con los compañeros, no sí igual es diferente, pero, es que es distinta porque ella como que ayuda, pregunta si entendiste y a veces queda como con la desconfianza de si acaso entendí o no entendí, pienso yo...”</p>	<p>E* comenta su relación con la profesora de apoyo, señalando que es diferente a la que desarrolla con los profesores regulares, ya que la profesora de apoyo se preocupa de que E* comprenda los contenidos de las clases.</p>

<p>4 Opiniones: Idea, juicio o concepto que el sujeto de estudio tiene sobre alguien o algo.</p>	<p>“...E2: ¿Cómo te definirías tú? F: (deja pasar unos momentos) no sé, eh... yo soy súper sincera, digo todo al tiro, a mí no me gustan los problemas y todo, porque yo, en la vida antes he tenido tantos problemas que mejor los dejo, digo al tiro en el momento adecuado, soy sincera, lo más simple.</p> <p>E2: ¿qué es lo que más te gusta de ti?</p> <p>F: (silencio) cuando me rió, porque me rió de cosas así como... con mi sonrisa así como “y” (hace amago de sonreír de “oreja a oreja”)</p> <p>E2: ¿qué cosas de ti no te agradan, no te gustan?</p> <p>F: Cuando me enojo, es que me enojo así por tonteras chicas, ósea no tonteras chicas, pero como que me enojo y como que me cuesta quitarme el enojo, como que haber, ando enojada con todo y como que los demás no tienen la culpa entonces... como que eso no me gusta, pero me cuesta cambiarlo, porque me enojo y ah (hace un gesto con la cara de furia) no es que explote, pero necesito estar sola, porque o sino al final van a quedar todos los demás afectados y eso es lo que a mí no me gusta.</p> <p>E1: ¿Pero haz sido siempre así?</p> <p>F: lo he disminuido, pero antes en la media, ahí si que era pesa’, no me relacionaba con nadie, ósea yo me juntaba con una nomás en el curso.</p> <p>E1: ¿Pero por qué eras pesá en el curso?</p> <p>F: ósea no es que era pesá, es que hacia bromas pesá, y a los</p>	<p>E* caracteriza su personalidad señalando que es sincera, ya que considera que es la manera de no tener problemas con los otros.</p> <p>Considera que tiene una sonrisa que se destaca, sin embargo, cree que es una persona que se enoja con facilidad, y que se le hace difícil controlar emociones de enojo y agresividad. De todas maneras, ha tratado de controlar sus impulsos, ya que en la enseñanza media se le hacía difícil relacionarse con sus pares, lo último, no lo asocia a su pérdida auditiva, sino que a su personalidad.</p>
--	--	---

	<p>demás como que eso les caía mal, pero... mi amiga me decía que no, que yo no era pesá, que yo hacía bromas así nomás, pero que ella lo veía de otra manera, pero las demás lo veían como más, es que ellas eran más de fiesta, entonces como que ese no era mi ambiente.</p> <p>E2: ¿Tú crees que la pérdida auditiva, te ha hecho tener una personalidad distinta?</p> <p>F: No, yo creo que si no tuviera la pérdida auditiva, igual sería así, porque igual me he relacionado con varia gente y todo...”</p> <p>“...E2: Entonces, viendo todo esto ¿Cómo te ves tú trabajando después como profesora de niños sordos?</p> <p>F: es que igual como ya tengo la experiencia de cómo escuchan digamos, como yo soy sorda, entonces yo creo que ahí voy tener la experiencia, voy a tener más la paciencia de explicar.</p> <p>E2: ¿Pero tú cómo te vez, buena, mala profe?</p> <p>F: Ah, buena profe.</p> <p>E2: ¿y en unos años más tú te ves como profe?</p> <p>F: Sí.</p> <p>E1: Y si te imaginas, ¿Qué tipo de profesora te gustaría ser?</p> <p>F: ah, conversando con ellos, que tenga la comunicación, cosas así, para que después cuando grandes tengan la sociabilidad más o menos, como la tengo yo, ósea que la dificultad no le afecte tanto, como en hacerse amigos, con las</p>	<p>E* no conoce a cabalidad el concepto de persona oyente, ya que pregunta a qué se refieren las investigadoras.</p>
--	--	--

	<p>demás personas normales, ósea que no tienen problemas de salud.</p> <p>E2: ¿Y con niños de qué edad más o menos te gustaría trabajar?</p> <p>F: (Silencio) ósea como que a mi siempre me ha gustado la básica digamos, desde primero así como hasta 5º, 6º, porque en 7º digamos se ponen medios porfiados.</p> <p>E2: Aunque ya nos contaste más o menos, ¿Pero cómo te ves tú en 5 años más, a futuro? ¿Cómo te imaginas tú?</p> <p>F: Trabajando, teniendo mi casita, mi autito. Pero más que eso, yo creo que trabajando como profesora digamos, en un colegio, ósea porque igual un profe puede trabajar en varios colegios, pero como que yo diría que en un colegio mejor, porque así se dedica más a los alumnos del curso digamos, como que le da más tiempo...”</p> <p>“...E2: Ahora pasando al último tema, en relación a como interactúas tu con las personas oyentes; ¿Cómo es tu relación con las personas oyentes?</p> <p>F: Con las personas oyentes qué escuchan.</p> <p>E2: eso significa oyentes, que escuchan, no hay pérdida auditiva.</p> <p>F: Buena es que no me dificulta el relacionarme con otras personas, es que igual yo les digo desde un principio, háblenme más fuerte porque soy sorda, jah ya!</p> <p>E1: ¿Desde un comienzo tú dices que eres sorda?</p>	<p>Caracteriza su relación con oyentes como buena, ya que desde el momento que manifiesta ser una persona con pérdida auditiva y que la manera de interactuar con ella es “hablando más fuerte” (estrategia que señala explícitamente E*).</p> <p>Además expresa que nunca se ha sentido discriminada en el trato cotidiano con personas oyentes.</p>
--	---	---

	<p>F: Sipo, porque me hablan y yo no entiendo, entonces les digo que por fa háblenme más fuerte, porque soy sorda.</p> <p>E2: ¿Pero como te sientes interactuando con oyentes?</p> <p>F: es que por ejemplo cuando voy a tienda y cosas así, por ejemplo una vez fui y no escuchaba a la digamos vendedora, y le dije que si podía hablar más fuerte, pero nunca me sentí así discriminada, así como que es tonta, no.</p> <p>E2: ¿y al interactuar con personas sordas, cómo te sientes?</p> <p>F: igual a como me siento con los demás, así como que no encuentro diferencia.</p> <p>E2: ¿Pero por ejemplo ahora, con las personas sordas que manejen LSCh?</p> <p>F: ósea ahí es más complicado, porque no entiendo lenguaje de señas, pero entonces de cómo leerles los labios, para ver si les entiendo, para poder comunicarme con ellos, así lo hacía con la Nichen (compañera sorda que manejaba LSCh, que se retiró de la carrera) digamos, que ella siempre hablaba en lenguaje de señas, entonces como que yo trataba de leerle los labios así.</p> <p>E2: ¿Qué sientes respecto a la cultura sorda?</p> <p>F: (silencio)</p> <p>E2: La cultura que tienen las personas sordas</p> <p>F: es que yo no le veo cual es la diferencia de las personas sordas con las personas oyentes digamos, porque al final</p>	<p>E* señala que al momento de relacionarse con personas sordas, no encuentra mayor diferencia, exceptuando la LSCh. Es en estas instancias es que se le hace más complicado, pues no conoce esta lengua, pero sí busca estrategias como lectura labial, para poder interactuar.</p>
--	--	--

	<p>todos vivimos en el mismo ambiente, todos tenemos como la misma educación, bueno no todos tenemos la misma educación, pero como que no encuentro la diferencia de la cultura digamos. Lo que sí, es que hay dificultad así, en poder escuchar y too, pero más allá de eso, no.</p> <p>E2: Y lo último ¿Qué piensas acerca de aprender lengua de señas?</p> <p>F: Para mi es bueno igual, porque yo por ejemplo nunca usé, ósea nunca yo nunca he sabido lenguaje de señas, sabía que existía, pero yo siempre le había dicho a mi mamá que iba a ir a uno particular cuando grande, para aprender lenguaje de señas, porque yo igual sabía que habían varios niños que eran sordos mudos, porque por la JUNAEB, habían que niños chiquititos que eran sordos mudos, entonces el niño ya cuando chico hablaba lenguaje de señas y ahí como que me dio la, el interés digamos, de aprender lenguaje de señas, desde chica que he querido aprender lenguaje de señas, porque igual no lo encuentro malo, lo encuentro como algo normal, como es la forma de los mudos...”</p>	<p>En relación a la cultura de las personas sordas, E* señala que no hay mayor diferencia entre oyentes y sordos, ya que todas las personas se desenvuelven en un mismo ambiente, con la misma educación y que la diferencia se centra en la pérdida auditiva.</p> <p>En relación al LSCh, comenta que sabía de su existencia, pero que no es competente en señas, de todas maneras siempre estuvo interesada en aprenderlo, para ayudar a niños “sordo mudos”. Además señala que LSCh, es una manera de comunicación válida y “normal” entre personas mudas.</p>
--	---	---

Entrevista 2

Categoría	Unidad de registro	Interpretación
1.3.1 En relación a las estrategias de aprendizaje que utiliza el sujeto de estudio: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de enseñanza.	“tuve que aprender como más a estudiar digamos, a organizar mis tiempos”	Aquí E* señala que debió enfrentar nuevos desafíos, como por ejemplo adaptar su tiempo de estudio, organizándolo de otra forma.
1.2.2 Adecuaciones pedagógicas: Intervenciones que genera la profesora de apoyo en torno a las necesidades educativas del sujeto de estudio	“si po, yo leo pa’ estudiar yo siempre leo en voz alta, siempre siempre en voz alta (...)estaba estudiando para una disertación y siempre pa’ una disertación lo práctico oralmente”	E* señala que otra de sus estrategias de estudio es el leer en voz alta, recurso que también utiliza en sus ensayos previos a presentaciones orales.
1.1.4 Materiales propicios para el aprendizaje del sujeto de estudio (películas con subtítulos, clases con apoyo visual)	“pero las cosas que me han ayudado es como aceptar y tener como más responsabilidad, como que ya por ejemplo antes pa’ los trabajos tenía que entregarlos y los hacía un día antes, o sea como que ya hay que tomar el tiempo y ver, revisar en ese caso como la redacción y todo.”	E* manifiesta responsabilidad en sus deberes académicos, destacando que antes (refiriéndose al colegio) podía entregar su parte a los compañeros un día antes, sin embargo ahora debe hacerlo de forma anticipada para revisar la redacción, entre otros.
1.1.1 Estrategias de enseñanza: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de aprendizaje de la cátedra.	“en ese caso el apoyo pedagógico que le dan las practicantes en ese caso y algunos profesores cuando muestran los power, ahí como que se hace la idea mejor porque cuando están sin power como que es más difícil todo”	La estudiante manifiesta que existen estrategias de enseñanza que facilitan su aprendizaje, como es el apoyo de las estudiantes en práctica profesional, como también destaca que es un facilitador de su aprendizaje cuando los docentes utilizan apoyos visuales

<p>2.1.3 Interacciones con el grupo de trabajo: Relaciones que se despliegan al interior del grupo con quien trabaja el sujeto de estudio.</p>	<p>“en ese caso con la Dorita diría yo, porque igual como que por ejemplo yo tengo súper mala memoria, o sea no me puedo acordar por ejemplo de un detalle y se me olvida. Entonces yo tengo que como digamos, lo que aprendí, lo escribo, pero no, la profe Dorita me lo ponía malo porque había que escribirlo textual, entonces ese problema de escribirlo textual me provoca dificultad porque igual como que se me hacía difícil recordarlo y todo.”</p>	<p>durante las cátedras, como por ejemplo power point.</p> <p>E* señala que un docente, el cual le hizo clases , esperaba de los estudiantes que memorizaran los contenidos, lo cual era un obstaculizador para E*, pues este nunca recordaba de forma textual, algunas definiciones, y siente que eso era una obstaculizador a la hora de las evaluaciones.</p>
<p>1.2.1.2 Interacciones con los compañeros: Relaciones entre el sujeto de estudio y sus compañeros.</p>	<p>“o sea es que generalmente, a ver...por ejemplo en la práctica o sea todos nosotros teníamos un trabajo que hacer en ese sentido, escribir las notas de campo...si eso era individual...pero en la introducción y todo, eso todos dábamos las ideas, nos juntábamos en una casa, por ejemplo una vez nos juntamos en mi casa a hacer eso, y también por ejemplo que entre todos nos ayudamos...por ejemplo en el problema de redacción que tengo yo, en ese caso el grupo me lo ayuda, ya lo leen y lo corrigen y me preguntan si está bien así, yo digo sí, ya está bien y todo”</p> <p>“ah, si po, conocí nuevas personas, que tenían digamos como...a ver como lo</p>	<p>E* manifiesta las interacciones con sus pares en relación a la forma de trabajo del grupo, en donde comenta que sus pares la ayudan al momento redactar, revisando sus escritos, y también comenta que hay partes del trabajo que se realizan de forma individual, que no le revisan sus compañeros, lo que manifiesta un grado de confianza de sus pares hacia el trabajo de E*.</p> <p>E* manifiesta que durante este año universitario encontró personas más comprensivas,</p>

<p>2.1.3 Interacciones con el grupo de trabajo: Relaciones que se despliegan al interior del grupo con quien trabaja el sujeto de estudio.</p>	<p> digo...o sea digamos que fueron más como comprensivas en ese caso porque igual como que yo le decía por favor repítelo igual se apoyaban en la lengua de señas y todo eso, entonces en ese caso la experiencia con conocer esas personas, fue buena. No es la misma relación cuando conocí a compañeros nuevos en el colegio en ese caso.”</p> <p>“ah, si...en ese sentido con una persona, ¿tengo que decir el nombre? I: como quieras E: a ya, lo que pasa es que esa persona como que tuvimos dificultades en el segundo semestre porque en este caso nosotros estábamos bien en un grupo, pero como que ella nos fue a acusar pero como que ella dijo que había ido a solucionar el problema que tenía, pero en realidad yo lo tome de otra forma como que yo pienso nada que ver en ese sentido y todo, y ya después del tiempo que me salude y todo como que es cínica, porque ella sabe que no hay una buena relación entre nosotras, como que me molesta más, como que empiezo súper bien el día y ella empieza a saludar, entonces eso.”</p>	<p>que le brindaron ayuda cuando se le presentaban dificultades por su pérdida auditiva, señalando que sus pares le repetían los enunciados cuando no lograba captarlos, así como también los compañeros y E* hicieron uso de la lengua de señas como medio de comunicación. E* expresa que conocer a sus compañeros fue una buena experiencia, ya que la apoyaron en su proceso.</p> <p>Se refiere a las relaciones con sus compañeros, específicamente a un conflicto que se produjo con un estudiante, que a E* la molesto, ya que encontró injusta e indebida la situación que se provocó.</p>
--	---	--

	<p>“si...o sea todo bien, porque si no le entiendo, le vuelvo a repetir, o sea le digo que me repita y todo, es que todos apoyan en la lengua de señas pa’ que yo entienda mejor...”</p> <p>I: pero, ¿quiénes te apoyan en lengua de señas? ¿Una persona?</p> <p>E: la Pilar, o sea generalmente todos los que saben bien, o sea ellos se apoyan en la lengua de señas...”</p> <p>“bien, buena, si... (...) pero la relación en grupo es buena...o sea es que en el primer semestre tuve un grupo distinto al del segundo semestre, pero en los dos grupos como que me sentí bien, no hubo problemas en este caso.”</p> <p>“eh, a ver...o sea, generalmente, por ejemplo la profe de política, como que esa profe como que lo único que me pregunta a mí es si va a llegar tu ayudante así y todo, pero generalmente como que todos los</p>	<p>Se alude a que los compañeros le prestan ayuda a E*, utilizando estrategias como la repetición en caso de que no logré captar algún mensaje, y también el uso de la lengua de señas. En relación a este último recurso, E* manifiesta que existen compañeros que tienen buen manejo y ellos son quienes generalmente la apoyan, aunque también comenta que muchos de sus compañeros la manejan.</p> <p>Manifiesta que se relacionó con dos grupos de trabajo diferentes en cada semestre, y que en ambos se sintió cómoda participando.</p> <p>E* se refiere a la relación con los docentes, en donde señala que hay una preocupación de parte de estos hacia E*, y que en particular un docente se preocupa porque la profesora de</p>
--	---	--

<p>2.1.1 Interacciones con los profesores: Relaciones entre el sujeto de estudio y el/la profesor/a.</p>	<p>profes bien, como que a esa profe la encuentro media rara no más...pero con los otros profes no hay una mala relación en ese caso...otra profe como que por ejemplo ayer tuve una prueba con ella, como que dijo un detalle y miro a la Dani, porque la Dani me interpreta en las clases, entonces le preguntó si acaso podía interpretármelo y me lo interpreto, pero en ese caso, mala relación con la Valeria Rey no hay.”</p> <p>“pero la que me siento más incomoda es con la profe de emocional, esa profe es como súper rara, así como, o sea con todos es así como enojá pero conmigo es como más dócil, entonces pa’ mí es como que me da miedo igual por eso...”</p>	<p>apoyo asista para interpretar las clases.</p> <p>Señala que siente una relación extraña con un docente, ya que percibe molestia de parte de esta, pero que con E* demuestra más cariño, y esto la hace sentir extraña.</p>
<p>2.1.4 Interacciones con la profesora de apoyo: Relaciones entre el sujeto de estudio y la profesora de apoyo.</p>	<p>“eh, buena, si. O sea es que en las clases de apoyo igual ya pa’ hacerlas un poco más entretenidas digamos, digo un chiste porque igual pa’ que no sean tan fomes las clases, pero en realidad las relaciones son buenas, es buena relación de profesora con estudiante no como amigas, sino que profesora y estudiante... o sea también como que siempre está atenta a entregarme resúmenes y explica las veces que yo no entiendo y todo.”</p>	<p>E* comenta sobre su relación con la profesora de apoyo del segundo semestre, en donde destaca una buena relación de profesor-estudiante, además de que la profesora de apoyo esta siempre atenta a brindarle el apoyo que necesite.</p> <p>E* se refiere a su vida emocional</p>

<p>3.1 emociones: estado de ánimo que manifiesta el sujeto de estudio.</p>	<p>“adaptar en ese caso a la tía con la que vivo porque igual como que ella estaba pendiente en lo que hacía, a la hora que llegaba y todo, entonces realmente como que le molestaba, y la molestia de ella tuvo que aceptarla, y ese es como el desafío más grande que tuve que enfrentar.”</p> <p>“y ya después del tiempo que me salude y todo como que es cínica, porque ella sabe que no hay una buena relación entre nosotras, como que me molesta más, como que empiezo súper bien el día y ella empieza a saludar, entonces eso.”</p> <p>“es que en todas las clases me aburro (Risas), o sea es que es generalmente por los horarios, pero en la que me siento más cómoda en ese caso es con la introducción a la lengua de señas, ahí es como la que aprendo más, pongo más atención”</p> <p>“por ejemplo las salas de diferencial, las del segundo piso, ningún problema, son amplias, se escucha súper bien y todo, pero las salas de abajo, que son más chicas, ese es un problema, entonces dificulta, porque</p>	<p>fuera de la universidad, pero que sin embargo igualmente interfiere en su vida como estudiante de educación superior. Se refiere específicamente a su relación con la persona que vive que es un familiar de ella que reside en Santiago, de lo que comenta que fue el desafío más grande que tuvo que enfrentar este año.</p> <p>Nuevamente hace referencia a su conflicto con su compañera, manifestando que le provoca emociones desagradables la actitud de su par.</p> <p>E* expresa que se siente cómoda en la cátedra de Introducción a la Lengua de Señas, ya que pone más atención, y aprende más.</p> <p>Expresa problemas de acústica en las salas ubicadas en el subsuelo del departamento de educación diferencial, diciendo que no se escucha bien. Además destaca que las salas son pequeñas, y que en ocasiones</p>
--	---	--

<p>5 Ambiente físico: Descripción de las salas de clases a las cuales asiste el sujeto de estudio.</p> <p>5.1 Sonoridad de la sala: Calidad acústica de las salas de clases a las que asiste el sujeto de estudio, enfocándose principalmente en la inteligibilidad de la palabra.</p> <p>5.3 Uso del espacio: Organización del espacio por parte de estudiantes, profesores y sujeto de estudio.</p>	<p>es muy chica y estamos todos incómodos, y a mi realmente no me gustan las salas chicas, me costó un poco acostumbrarme porque antes yo tenía salas grandes, pero en las salas chicas, mucho eco, al mirar al profesor no le entiendo bien, no me molestan, pero no entiendo bien.”</p>	<p>se sienten incómodos.</p>
<p>4. Opiniones: Idea, juicio o concepto que el sujeto de estudio tiene sobre alguien o algo.</p>	<p>I: las primeras preguntas están relacionadas con el ingreso a la Universidad. Nos gustaría saber, ¿qué ha significado para ti este primer año en la Universidad? E: a ver muchas cosas digamos en ese sentido porque o sea tuve que aprender como más a estudiar digamos, a organizar mis tiempos y aprender a viajar digamos, por eso porque antes yo no tomaba micro para ir al colegio, tuve que aprender como muchas cosas en ese caso, y fue como una experiencia igual súper buena y como que me enseñó muchas cosas.</p> <p>I: ¿y en relación a tus amigos, qué sentiste al tener compañeros nuevos? ¿Qué ha significado eso para ti?</p>	<p>E* manifiesta que ha debido adecuar sus tiempos, para lograr obtener un buen desempeño académico, pues postula que debe organizarse con bastante anterioridad para pruebas y trabajos.</p> <p>E* señala que sus nuevos</p>

	<p>E: ¿cómo? (al parecer no entiende bien la pregunta)</p> <p>I: integrarte a grupos, conocer nuevas personas.</p> <p>E: ah, si po, conocí nuevas personas, que tenían digamos como...a ver como lo digo...o sea digamos que fueron más como comprensivas en ese caso porque igual como que yo le decía por favor repítelo igual se apoyaban en la lengua de señas y todo eso, entonces en ese caso la experiencia con conocer esas personas, fue buena. No es la misma relación cuando conocí a compañeros nuevos en el colegio en ese caso.</p> <p>I: ¿y cómo te sientes con la integración que hace la Universidad?</p> <p>E: bien...si... (Ríe)</p> <p>I: pero ¿qué sientes tú? ¿Cuál crees que es el apoyo que te entrega la Universidad?</p> <p>E: en ese caso el apoyo pedagógico que le dan las practicantes en ese caso y algunos profesores cuando muestran los power, ahí como que se hace la idea mejor porque cuando están sin power como que es más difícil todo. Yo creo que el apoyo que la Universidad dio, el beneficio de poder imprimir también gratis pa` las personas de audición y eso.</p> <p>I: ya, entonces ¿podrías hacer una comparación de cuando entraste a la Universidad a como estas ahora?</p> <p>E: a ver, cuando entré a la Universidad</p>	<p>compañeros fueron comprensivos durante el proceso, ya que prestaban ayuda en relación a la información que perdía por su pérdida auditiva.</p> <p>E* considera que la universidad le brinda apoyos, rescatando las impresiones gratis, y que algunos docentes hagan uso de material visual durante las clases.</p>
--	---	---

	<p>como que no tenía conocimiento de nada, o sea no sabía cómo iba a ser, si los profesores iban a ser como más estrictos o más pesados, pero ahora encuentro que no son pesados, como que te dicen ya tu cumple con las responsabilidades, solo te enseñan en ese caso. Si tú querí poní atención, sino no...al principio tenía más miedo con los profesores, de conocer a los profesores y todo, pero ahora como que ya estoy más tranquila, los cambios de los profesores como que esto más acostumbrada ya.</p> <p>I: bueno, tú al comienzo dijiste algunas formas para estudiar. ¿Tú podrías caracterizar más o menos como haces para estudiar?</p> <p>E: mira, yo antes estudiaba como un día antes, como el día antes, pero ahora tengo que como organizarme el tiempo y todo, como decir por ejemplo yo tengo prueba hoy día, tengo que empezar a estudiar como dos días antes o tres días antes, una semana para poder organizarme. Y la forma que estudio es la que siempre ha sido, tomar apuntes digamos, o sea primero como leer la materia en ese caso, como hacer un resumen de esa materia, después aprenderme de lo que aprendí, vuelvo a leer y todo, eso es como lo que hago...</p> <p>I: y eso de escribir, de hacer afiches...</p> <p>E: o sea, digamos que por ejemplo... ¿cómo?</p>	<p>E* señala que debió reorganizar sus tiempos, comenzando a estudiar anticipadamente para las evaluaciones. También haciendo uso de aquellas estrategias que la ayudan a comprender mejor los contenidos de algunas cátedras.</p>
--	--	--

	<p>I: por ejemplo estudiar leyendo en voz alta...</p> <p>E: si po, yo leo pa' estudiar yo siempre leo en voz alta, siempre siempre en voz alta, pero eso como que este año se me hizo más difícil porque, por mi tía en ese caso, porque le molesta y todo, porque como ella siempre ha estado sola y tranquila, le molesta. Pero en mi casa no, porque estaban todos acostumbrados que cuando yo estudiaba lo hacía en voz alta, entonces como que no les dificultaba, pero a ella sí, se le dificulta un poco y todo...igual hace poco tuve problemas porque estaba estudiando para una disertación y siempre pa' una disertación lo práctico oralmente, entonces como que me retó en ese caso, en ese sentido porque su hijo estaba durmiendo y me dijo que estaba molestando, pero generalmente lo estudio en voz alta...</p> <p>I: y Fer ¿tú puedes ver las cosas que te han ayudado, que te han servido durante este año?</p> <p>E: ¿cómo en qué sentido? ¿En las clases o estudiar?</p> <p>I: claro, todo el sentido de ingresar a la universidad, porque tuviste que adaptarte a nuevas compañeras, tuviste que conocer a profesores, cambiarte de lugar, en ese sentido, todo las cosas que te han ayudado para adaptarte a la universidad.</p> <p>E: o sea es que igual estaba como prepara' pa eso, como que igual me quería cambiar en ese sentido y todo, pero las cosas que</p>	
--	---	--

	<p>me han ayudado es como aceptar y tener como más responsabilidad, como que ya por ejemplo antes pa' los trabajos tenía que entregarlos y los hacía un día antes, o sea como que ya hay que tomar el tiempo y ver, revisar en ese caso como la redacción y todo. Igual como que voy mejorando poco a poco en la redacción yo creo y eso.</p> <p>I: ¿qué cosas sientes tú que te han entorpecido, que te han dificultado ingresar o estar en la universidad?</p> <p>E: nada, o sea no se me hizo como dificultad, que la acepté en ese sentido al entrar en la universidad y tenía que aceptar todos los desafíos que me...</p> <p>I: ¿y cuáles son esos desafíos?</p> <p>E: a, por ejemplo en ese caso viajar como decía y adaptar en ese caso a la tía con la que vivo porque igual como que ella estaba pendiente en lo que hacía, a la hora que llegaba y todo, entonces realmente como que le molestaba, y la molestia de ella tuvo que aceptarla, y ese es como el desafío más grande que tuve que enfrentar.</p> <p>I: ¿y con los profesores?</p> <p>E: eh (piensa), en ese caso con la Dorita diría yo, porque igual como que por ejemplo yo tengo súper mala memoria, o sea no me puedo acordar por ejemplo de un detalle y se me olvida. Entonces yo tengo que como digamos, lo que aprendí, lo escribo, pero no, la profe Dorita me lo ponía malo porque había que escribirlo textual, entonces ese problema de escribirlo textual me provoca</p>	<p>Se señala que otra de sus estrategias de estudio es el leer en voz alta, recurso que también utiliza en sus ensayos previos a presentaciones orales.</p> <p>E* señala que una metodología específica de evaluación de parte de un docente, lo complicaba al momento de poder responder una evaluación.</p>
--	--	---

	<p>dificultad porque igual como que se me hacía difícil recordarlo y todo.</p> <p>I: pero en el interior, cuando están en la sala ¿cómo son las interacciones? ¿Tú entiendes cuando por ejemplo un compañero comparte o pregunta algo?</p> <p>E: si...o sea todo bien, porque si no le entiendo, le vuelvo a repetir, o sea le digo que me repita y todo, es que todos apoyan en la lengua de señas pa' que yo entienda mejor...</p> <p>I: pero, ¿quiénes te apoyan en lengua de señas? ¿Una persona?</p> <p>E: la Pilar, o sea generalmente todos los que saben bien, o sea ellos se apoyan en la lengua de señas...</p> <p>I: pero, yo pensaba que tus compañeros se apoyaban en la lengua de señas cuando se ponían a hablar, pero no...si tienen una duda una pregunta lo hacen en lengua de señas también, ¿no?</p> <p>E: no, ahí está la profe de apoyo que tengo en ese caso, que iba a la sala y todo (se ríe, porque una de las investigadoras es su actual profesora de apoyo).</p> <p>I: ok, y ¿cómo es tu relación con tu grupo de trabajo?</p> <p>E: bien, buena, si...</p> <p>I: ¿cómo trabajan?</p> <p>E: o sea es que generalmente, a ver...por ejemplo en la práctica o sea todos nosotros teníamos un trabajo que hacer en ese sentido, escribir las notas de campo...si eso</p>	<p>Señala la buena disposición de sus compañeros, y la intención que E* tiene para poder acceder la información e interacciones que suceden en el aula.</p> <p>E* especifica que existen compañeros, que en reiteradas ocasiones le prestan ayuda, como por ejemplo realizando interpretaciones de las clases en LSCh.</p> <p>E* da a conocer la estrategia que utiliza con su grupo de trabajo, siendo este un apoyo, al corregir</p>
--	--	--

	<p>otros profes no hay una mala relación en ese caso...otra profe como que por ejemplo ayer tuve una prueba con ella, como que dijo un detalle y miro a la Dani, porque la Dani me interpreta en las clases, entonces le preguntó si acaso podía interpretármelo y me lo interpreto, pero en ese caso, mala relación con la Valeria Rey no hay.</p> <p>I: ¿y en qué clase te sientes más cómoda?, ya sea por el apoyo, por los recursos que utiliza la profe o el profe, piensa en todas las clases...</p> <p>E: no sé...</p> <p>I: la que te sientes feliz...</p> <p>E: es que en todas las clases me aburro (Risas), o sea es que es generalmente por los horarios, pero en la que me siento más cómoda en ese caso es con la introducción a la lengua de señas, ahí es como la que aprendo más, pongo más atención, pero la que me siento más incomoda es con la profe de emocional, esa profe es como súper rara, así como, o sea con todos es así como enojá pero conmigo es como más dócil, entonces pa' mí es como que me da miedo igual por eso...</p> <p>I: ¿cómo es tu relación con la profe de apoyo?</p> <p>E: eh, buena, si. O sea es que en las clases de apoyo igual ya pa' hacerlas un poco más entretenidas digamos, digo un chiste porque igual pa' que no sean tan fomes las clases, pero en realidad las relaciones son buenas, es buena relación de profesora con</p>	<p>E* señala que existe una cátedra en la que se siente más cómoda, siendo en esa en donde dice que pone más atención.</p> <p>La relación que E* establece con la profesora de apoyo, pareciera ser buena, y manifestando este que la docente logra ser un gran apoyo.</p>
--	--	--

	<p>estudiante no como amigas, sino que profesora y estudiante... o sea también como que siempre está atenta a entregarme resúmenes y explica las veces que yo no entiendo y todo.</p> <p>I: estamos listas con esta parte. Ahora te vamos a preguntar sobre otras cosas, un poquito más personales, enfocado un poco...</p> <p>E: yo no hablo de mi vida personal, (Ríe)</p> <p>I: pero está relacionado a tus características, a cómo te ves tú, describirte a ti misma...</p> <p>E: eh, no sé... o sea que soy molestosa sí. Soy bien molestosa, pero en el sentido por ejemplo a la hora de decir algo y todo como que me lo dejo adentro, como que soy súper callada, como que no lo digo en ese caso.</p> <p>I: y tú, ¿te puedes describir o pensar cómo te ves cómo te proyectas como futura profesora?</p> <p>E: ¿cómo me veo yo como futura profesora así?</p> <p>I: claro</p> <p>E: no sé es que igual este año he ido descubriendo algo cada vez que estoy haciendo la práctica, porque descubrí que lo hice bien en la práctica, entonces yo como que no tuve dificultad para relacionarme con los niños en este caso.</p> <p>I: ¿con qué niños estabas?</p> <p>E: estaba digamos con cuatro estudiantes, pero eran dos sordos ciegos que iban a la</p>	<p>E* comenta acerca de su forma de ser, y de cómo enfrenta algunas situaciones.</p> <p>E* se proyecta a futuro como docente, y logra destacar que ser sorda le permite ser empática con otras personas sordas, pues conoce sus necesidades y podría ayudarles.</p>
--	--	---

	<p>biblioteca de ciegos y ahí les hacían clases y otro con glaucoma y sordo y el otro era ciego, pero yo apoyaba al que tenía problemas de audición digamos, ahí como que la relación era buena así, no tuve dificultad con él, como que la paciencia la tengo, así que...</p> <p>I: ¿hay características tuyas que te ayudaron a trabajar con esa persona sorda?</p> <p>E: si, porque igual como que la profe por ejemplo que estaba ahí no sabía mucho lengua de señas, entonces igual como que no sabía algunas palabras, no sabía casi nada en lengua de señas porque ella es profe de problemas de visión, entonces conocía súper poco de la lengua de señas, igual en ese sentido como que ayudé a la profe de práctica y a la profe de digamos, al Cristian, que tenía problemas de audición con glaucoma.</p> <p>I: relacionado con eso mismo, ¿cómo crees tú que puede ser tu rol, tu importancia con estudiantes que tienen también pérdida auditiva?</p> <p>E: a ver, repítame la pregunta por favor</p> <p>I: ¿cómo crees tú que puedes trabajar con estudiantes con pérdida auditiva?</p> <p>E: o sea en ese caso lo apoyaría mucho en las imágenes porque igual como habían dicho, como dijeron ahí, enseñaron ahí en la U y todo, que las imágenes eran como lo más importante para las personas sordas, y es verdad, porque yo con imágenes así y todo, se apoya mucho y así yo creo que es</p>	
--	---	--

	<p>como lo más importante pa' mí como pa' enseñar a los niños en ese caso es con imagen. A partir de la imagen le puedo explicar, qué lo que es por ejemplo un pájaro, le muestro la imagen de un pájaro, le escribo cómo es el pájaro.</p> <p>I: o sea que tú como persona sorda, ¿tienes estrategias para sordos?</p> <p>E: ¿ah? (al parecer no comprende del todo la pregunta)</p> <p>I: tú como persona sorda, tienes estrategias para trabajar con sordos</p> <p>E: ¿si yo tengo las estrategias como pa'...?</p> <p>I: sí, eso. Tú, como persona sorda, que has vivido, que has estudiado, tal vez hayas conocido más estrategias para aprender tú, y que ahora, tú con esas estrategias que has conocido como persona sorda, podrías ocuparlas...</p> <p>E: si, en ese caso sí, porque por ejemplo antes en la U, o sea en el colegio no habían como, como que me veían como una persona oyente, como yo siempre hablaba y todo, entonces en ese caso como que ya, ser más lenta a la hora de hablar con personas hipoacúsicas, porque allá hablaban y dictaban rápido, a veces repetían hasta dos veces, pero tuve la suerte en ese caso de que tenía a una compañera que ya me decía mira mi cuaderno a la hora que dictaban, entonces ahí le copiaba yo, porque igual como que los profesores no tenían la paciencia en ese caso, entonces las estrategias que les daría</p>	
--	--	--

	<p>es como paciencia y no dictarles en ese caso.</p> <p>I: y mira Fer, a grandes rasgos, así como imaginando, soñando ¿cómo crees tú que sea tu vida de aquí a 5 o 10 años más? ¿Cómo te ves a ti misma?</p> <p>E: ¿en 5 o 10 años más? ¡Uuuff!. O sea sin familia todavía porque soy muy chica, muy joven todavía. Primero como que trabajar digamos, ayudar a mi mamá, o sea devolver en ese caso a todos los que me han ayudado, devolver como la mano, como se dice. Y seguir trabajando y también viajar, sí, tener mi casa, mi auto, o sea como profesora de sordos en ese sentido.</p> <p>I: a grandes rasgos también, ¿cómo son tus relaciones con las personas oyentes?</p> <p>E: o sea por ejemplo con mis amigos que tengo, bien. Y generalmente, en ese caso mi padrino, ahora como que ya, yo le he ido explicando que tenía que tener como más paciencia porque antes tenía que repetir como 1, 2, 3 veces, ya, yo le dije como que estay agarrando papa, pero en verdad como que no le entendía, en este caso, como que ya lo he tratado de cambiar.</p> <p>Pero por ejemplo con mis amigos todo, o sea yo de primera, o sea si no les entiendo, yo les digo al tiro que tengo problemas de audición, o sea les aviso y ahí me vuelven a repetir. Ahí por ejemplo, hace poco conocí a una persona y le dije y como que se alejó, al tiro, entonces yo quedé como... qué onda así, pero ya a mí no me importó en ese</p>	<p>E* logra proyectarse unos años, y relata cómo sería su situación en ese momento.</p> <p>E* señala cómo son sus relaciones con las personas oyentes, y da a conocer que estrategias usa para poder interactuar con ellos.</p>
--	--	---

	<p>sentido, yo dije total ya no lo voy a ver más, pero la relación no es tan mala como la que tengo, la mayoría son buenas, y tienen paciencia.</p> <p>I: y tú, ¿cómo te sientes al interactuar con un oyente? Por ejemplo, te incomoda...</p> <p>E: no, no me incomoda. En ese caso, es que como que estoy acostumbrada, porque desde chica me he relacionado con oyentes, y antes, si no entendía en ese caso como que me quedaba con la duda. Pero en este caso ya, digamos hace 4 años atrás, estoy así como cambiada en ese sentido, porque tenía que saber en ese sentido a qué es lo que me decía. Y ahí, ya, pero no me siento incómoda, yo me siento cómoda tanto con las personas sordas como con las oyentes porque somos las mismas personas en ese sentido.</p> <p>I: sobre eso mismo, tú dices que también te sientes cómoda con las personas sordas, ¿porqué te sientes cómoda interactuando con las personas sordas?</p> <p>E: o sea es que igual me falta conocer más personas sordas y todo, pero en ese sentido como que se apoyan en la lengua de señas, pero no por eso de que tengamos el mismo problema de la pérdida auditiva, son personas en ese caso, que los veo igual que los demás en ese sentido, o sea no le veo la diferencia en ese caso.</p> <p>I: como más allá del lenguaje no ves la diferencia...los oyentes usan lengua oral y los sordos lengua de señas, ¿no ves otra</p>	<p>E* se ha relacionado durante toda su vida con personas oyentes, por lo que destaca que para ella no resulta un inconveniente su pérdida auditiva para poder relacionarse con oyentes.</p> <p>Se señala que E* no distingue mayor diferencia que la lengua entre personas sordas y oyentes.</p>
--	---	---

	<p>diferencia?</p> <p>E: o sea, más allá de la lengua de señas, no, no veo otra diferencia.</p> <p>I: y ¿cómo te sientes tú ahora en relación a la cultura sorda?</p> <p>E: a ver, digamos yo me siento como súper orgullosa de ver sordos que trabajan, que demuestran que pueden, o sea a pesar de su dificultad que tienen, no le va a dificultar seguir trabajando y todo, porque igual hay sordos que se sienten como frustrados de ser sordos, como que no aceptan su identidad que tienen, pero la verdad lo principal que tienen que tener es como identidad que tienen que sentirse cómodos con su pérdida auditiva, y así van a poder lograr muchas cosas.</p> <p>I: y tú en relación a eso, ahora por ejemplo has conocido asociaciones, conociste un tiempo a una persona sorda, tienes una profesora sorda, ¿cómo te sientes en relación a ellos? ¿a la participación de las personas sordas dentro de una comunidad?</p> <p>E: o sea por ejemplo hace poco fui al proyecto sol, y como que es súper, el director es súper simpático y como que me explicó todo, y en esa asociación como que realmente se preocupan de las personas sordas, de hacerlas participar, de motivarlos, entonces realmente la asociación como que motivan a las personas sordas, como que es súper bueno que hayan asociaciones y generalmente una cultura sorda, porque así como que pueden</p>	
--	---	--

	<p>mucho, porque cuando Camila no puede estar por ejemplo en la clase, porque tiene otros estudiantes más, tengo otros compañeros que aprendieron al mismo tiempo conmigo, y saben explicarme más o menos de qué se trata, me interpretan en ese caso, entonces la lengua de señas me ha servido para no perderme de la clase, lo importante...</p> <p>I: y la última pregunta, ya para cerrar, con respecto al ambiente físico, específicamente el de las salas, ¿qué opinas acerca de éstas? ¿Son adecuadas? ¿No lo son?</p> <p>E: por ejemplo las salas de diferencial, las del segundo piso, ningún problema, son amplias, se escucha súper bien y todo, pero las salas de abajo, que son más chicas, ese es un problema, entonces dificulta, porque es muy chica y estamos todos incómodos, y a mi realmente no me gustan las salas chicas, me costó un poco acostumbrarme porque antes yo tenía salas grandes, pero en las salas chicas, mucho eco, al mirar al profesor no le entiendo bien, no me molestan, pero no entiendo bien.</p> <p>I: bueno, en sala entonces tratas de escuchar o de hacer lectura labial,</p> <p>E: los dos, si lo miro, trato de escucharlo y leer los labios, pero si el profesor no mira, o yo escribo, no escucho nada, o a veces el profesor modula mal, y me quedo con la duda.</p> <p>I: ahora sí, llegamos al final, te queremos dar las gracias por toda tu colaboración.</p>	<p>Se refiere a la mala calidad acústica de algunas salas del pabellón de diferencial, debido a la reverberación que en estas se da, interfiriendo a E* lograr captar el mensaje.</p>
--	---	---

Bitácora

Categoría	Unidad de registro	Interpretación
<p>4 Opiniones: Idea, juicio o concepto que el sujeto de estudio tiene sobre alguien o algo.</p>	<p>“Cada persona presente, comprendieron, todo con respecto a mi, eso fue bueno, que comprendieran y que me habaran de frente (aunque a veces se les olvida)”</p> <p>“Por ahora no he tenido problema con nadie, ni con algún ramo, eso es un alivio (uf!!) aunque tengo ayuda, que la aprovecho, pero a veces no tengo duda, pero siempre(12/05/2010)</p> <p>“estoy cansada, los fines de semana se me hacen costitos, como que no me alcanzan a disfrutar mucho, aunque, descansando harto si, me regalonean mucho, a veces llego a pensar que a mil veces, prefiero viajar todos los dias a que quedarme aquí, pero no descansaria nada dormiria poco, y en más los dias que hay que estudiar o hacer trabajo, sería más basto, ¿no sé?.</p> <p>Pero no quiero decir, que me estoy aburriendo, solo que esto solita nada más. Aparte que con la gente que me quedo hay cero comunicación, como que no le interesa absolutamente nada, solo se preocupa de ella nada más. Pero ya falta</p>	<p>E* siente que los compañeros tuvieron una actitud más comprensiva frente a su pérdida auditiva.</p> <p>E* expresa no tener dificultades en la relación con compañeros o profesores, ni con el desempeño académico.</p> <p>Además alude al trabajo con la profesora de apoyo, explicando que no han tenido complicaciones.</p> <p>E* expresa que no alcanza a aprovechar el fin de semana, que disfruta de la compañía de su familia (que no está en Santiago).</p> <p>E* hace referencia a la persona con la que</p>

	<p>poquito ya para salir aunque aun no llega julio, pero, ya llegara". (22/06/2010)</p> <p>"ayer la tía no me tenia almuerzo pues entonces no almorcé, tenia hambre si pero que le iba hacerlo, no podria reclamarle, tampo retarle no es debido, por mi edad, no le contare a mi mami, porque sino se preocupa mucho, después andara preguntando si almorce o no, se puede preocupar y yo no la quiero preocupar.</p> <p>Aunque me gustaría cambiarme de lugar no se, tal vez a un lugar más cerca, no es preciso que deba ser cerca, pero que no sea igual que este lugar, que me tiene solo la soledad de compañía, solo el encierro..." (06/04/2010)</p> <p>"no es ser negativa, pero si ser realista, que no creo que pase neuro, como que hay muy poca probabilidad de que pase ese ramo aunque mi mama me dijo que si no lo pasaba no importa, pero para mi si, por q' volver a repetirlo y volver a pasar por lo mismo, me bajonsea pero ya, no importa si no lo paso, la segunda sera la vencida (ja ja ja ja)" (14/04/2010).</p> <p>"Tal vez sea por eso que me encierro para no dar detalles de cómo me siento verdaderamente, al final del día, de cómo estoy de humor, bueno que a veces ando feliz de la vida en la u, pero cuando llego</p>	<p>vive en Santiago, con la cual no hay mayor comunicación, lo que hace sentir a E* un poco solitaria.</p> <p>E* vive una situación en el lugar donde vive, que si bien la afecta personalmente, le preocupa más que su mamá no se entere, porque le causaría angustia y/o preocupación.</p> <p>E* expresa el deseo de cambiarse de lugar de residencia, donde no sienta tanta soledad.</p> <p>E* siente que no aprobará uno de los ramos de este semestre (1º), y aunque su mamá trata de tranquilizarla, se siente desanimada por tener que volver a cursar el ramo en caso de reprobar.</p>
--	--	--

	<p>aquí todo cambia, como que llego y me encierro, osea no es malo, pero como que “no me gusta” asi de simple, pero estoy acostumbrada con el tiempo quien sabe lo que puede pasar mañana, tal vez me gane el Kino, me cambie de lugar, tal vez muera (jajaja)” (20/07/2010)</p> <p>“ya tengo grupo para la práctica, que sere con Dani, Felipe, Paula. Era con el grupo de Pilar pero eramos 5 entonces el grupo que estoy ahora somos 4. quiero que en esta practica se pueda ver lo que pasa realmente, que sea una experiencia que de verdad cambie o sea no solo que cambie sino que vea más de lo que ya he visto”. (11/08/2010)</p>	<p>E* reflexiona en torno a su estado de ánimo en la Universidad y en la casa, y declara que no le gusta el encierro que vive en ella.</p> <p>El tema de práctica parece relevante para E*, ya que desea que sea una buena experiencia, además de preocuparse de quiénes serán sus compañeros.</p>
--	--	--

	<p>“Siempre soñe con algún día iba a entrar a la universidad, pero nunca pensé que sería tan pronto... cada persona estaba presente, comprendieron, todo con respecto a mi, eso fue bueno, que comprendieran y que me habaran de frente (aunque a veces se les olvida), pero aún así, mi primer día fue bueno”.</p> <p>“Con relación a mi primer mes, sabemos que no es lo mismo que estar en la escuela, este es un proceso más complejo pero es algo que al final tu lo aplicas (trabajando), yo no me imaginaba estando ahí, estudiando, llendo a clases, pero, solo que me levanto más temprano una hora y media más o menos diría, pero esto lo que vive el primer mes fue una experiencia buena, pero a la vez de trabajos y en mas de estudio, no voy a negar que no habia estudiado y preocupado de los ramos, siempre tengo la conciencia de que algo me falta, pero se que no, pero aún así, el primer mes fue como el paso de seguir, para los proximos meses, que vendrán aún más difícil, aunque sera casi inolvidables el primer mes y primer dia...”</p> <p>“Por ahora no he tenido problema con nadie, ni con algún ramo, eso es un alivio (uf!!) aunque tengo ayuda, que la aprovecho, pero a veces no tengo duda, pero siempre hacemos algo”. (12/05/2010)</p>	<p>E* hace referencia al deseo que tenía de entrar a la Universidad, y ahora que lo está viviendo, no cree que haya estado tan cerca.</p> <p>E* realiza una analogía entre lo que implicaba ir al colegio y ahora a la Universidad, haciendo referencia a que este último es un proceso más complejo, aunque no deja de ser una experiencia positiva.</p>
--	--	---

	<p>“me vendre en la mañanita y llegara al hospital Barro luco ... veremos neuronas, uuuu... Que entretenido, quiero puro verlo...”</p> <p>“espero tener una lindisima semanita y jornada universitaria” (24/05/2010)</p> <p>“Falta poquito para salir a descansar, las vacaciones de invierno me esperan” (24/05/2010)</p> <p>“Hoy tenía una flojera, no me costo levantarme pero igual me da lata, por eso quiero que llege el verano, porque duermo menos, por el calor, y en más aún que llege la primavera porque aparecen las flores” (25/08/20102)</p> <p>“mmm... cuando fui a practica, bueno en realidad mi primer dia fue bonita pude ver y mucho más trabajar con ellos, ayudarlos en los que le profesora nos decia (profesora de practica) nos trato super bien es de esta especialidad” (2/09/2010)</p> <p>“No me queria levantar por flojera y falta de sueño” (5/10/2010)</p> <p>“se acerca la primavera, para mi eso significa que falta poquito para salir, bueno en realidad aquí vamos a salir casi en diciembre, cuando “estaba” en la media saliamos en noviembre diferente la cosa.</p>	<p>E* muestra interés por tener buenas jornadas de clase y de aprovecharlas.</p> <p>E* hace referencia a que prefiere el verano o el calor porque la ayuda a disminuir la flojera.</p> <p>E* cuenta que su primer día de práctica tuvo buena acogida.</p>
--	---	---

	<p>En realidad pueda que salgamos ante nose, aunque estamos recién en octubre y ya estoy pensando en salir... “ (05/10/2010)</p> <p>“mañana tengo prueba de Ed. Inclusiva, si he estudiado, he leído una y otra vez aunque son casi todas las presentaciones de la ley de integración y “discapacidad”. Son temas interesante, y realmente no conocia algunas de esas leyes parecian cosas que de verdad deberia saber, pero como soy una persona poco informativa y para mas ni siquiera reclamo por mis derechos se que esta mal pero que la verdad no se porque, como que me da flojera participar y en más, informarme más y para eso debo ir al lugar preguntar, etc. No mejor no voy casi siempre nunca voy” (26/10/10)</p> <p>“Ya no queda casi nada para terminar el año, pero se viene en estos dias los ultimos trabajos, la prueba de lingüística ya que no quiero rojitos, por más que estudie no hay caso pero bueno. Lo unico que pido es que para mis vacaciones nadie me interrumpa para dormir ni menos para soñar”. (17/11/2010)</p>	<p>E* piensa en el tiempo que falta para salir de la Universidad, que aunque son un par de meses, quiere salir pronto.</p> <p>E* señala que tendrá una prueba para uno de los ramos, que los temas que serán evaluados le parecen interesantes porque no los conocía, pero además reflexiona en torno a que ella debería ser más consciente de sus derechos y hacerlos valer.</p> <p>E* cuenta que falta poco tiempo para terminar este año académico, que no ha obtenido todos los resultados que esperaba, pero sabe que tendrá unos días de vacaciones.</p>
--	--	--

<p>3 aprendizaje emocional: Es el proceso a través del cual el sujeto de estudio adquiere nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores implicados en su estado emocional.</p> <p>3.1 emociones: estado de ánimo que manifiesta el sujeto de estudio.</p>	<p>“¿Alguna vez has mirado, al cielo y tienes la sensación de que quieres retroceder al tiempo? ¿Recordar todo lo olvidado? ¿Pedir perdón de tus errores que apenas recuerdas? Pues eso me pasó a mí, me pregunto, de donde viene todo esto, siempre la misma pregunta ¿Por qué? Algo hice, no lo sé”. (12/05/2010)</p> <p>“Ahora pienso voy pensando que hay tantas cosas que hacer, que a veces me pierdo, eso me da miedo, le temo a estresarme, y el estrés no es algo bueno, diría yo ¿o lo es?. Si alguien lo tuviera me apartaría, ¡malas vibras! (para su información si usted siente a su lado mala vibra recomiendo apartarse de ello, trae mala suerte) no se si esto será cierto, pero lo que sí, que con amor, confianza, sabiduría, le ganas al estrés, lo eliminas, lo tiras a un basurero”. (12/05/2010)</p> <p>“otro día de más, un día de aliento más, un día de vida más, un día de universidad más, un día de rutina más...” (18/05/2010)</p> <p>“a cerrar los ojos una noche más, a dormir una noche más, a estar inconsciente una noche más, a soñar una noche más, a descansar” (18/05/2010)</p> <p>“que rico me voy mañana, quiero puro ver a mi mamá, obviamente que el sábado igual a asistir a clases (soy una niña media responsable??) me vendrá en la</p>	<p>E* muestra una disposición positiva ante la adversidad, trata de sobreponerse ante los nuevos retos, que pueden causarle desánimo.</p> <p>E* pareciera agobiarse con las rutinas que debe enfrentar en el diario vivir. El entrar a la universidad le presenta un mundo nuevo, en el cual trata de luchar.</p> <p>La Familia es una inyección de energía para E*. saber q verá a su madre, hace</p>
---	---	--

	<p>mañanita y llegara al hospital Barro luco ... veremos neuronas, uuuu.... Que entretenido, quiero puro verlo...”</p> <p>“aquí estoy una semana más, volviendo a la rutina de la universidad, extraño estar en mi pieza, como que ese lugar es como el reencuentro de mis recuerdos, aquí es distinto como que aquí es el lugar de trabajo, un lugar en que debo acelerarlo todo, como que muy pocas de las veces descanso, como que al cerrar los ojos, ya como que se va abriendo, como antes, como no perdio rutina de ir a la universidad, estar en clases, molestar a otros”. (24/05/2010)</p> <p>“Eso de molestar a otros no se porque lo hago, como que al venir aqui empeze a molestar, pero yo creo que fue que preferia ser asi a que andar siempre de mal humor, enojada para, seria un poco irritable, y en más tal vez no todos me hablarian como lo hacen ahora, no lo se sola tal vez”. (24/05/2010)</p> <p>“toy un poco cansada, ahora estoy reposando, viendo tv: noticias” (02/06/2010)</p> <p>“también pensando en que haré el fin de semana, aunque me hicieron una invitación para un asado... ¿pero aún tengo mis dudas?” (02/06/2010)</p>	<p>que se llene de energía. El sentirse en un entorno acogedor y protector, es en E* su hogar es un pilar fundamental en su vida</p> <p>La realidad que vive en Santiago, se contraponen totalmente a su hogar en Llay Llay, y por ende, a Santiago le asigna todas las adversidades y trabajos que le agotan.</p> <p>E* tiene una manera singular de buscar la aceptación y es a través de molestar a sus compañeros, es la manera que mejor le ayudo a adaptarse a este entorno.</p> <p>E* se caracteriza por ser un estudiante afectuoso y cariñoso, el estar con un</p>
--	---	---

<p>3.2 vínculos afectivos: lazos emocionales que constituye el sujeto de estudio con su entorno significativo</p>	<p>“llegando de Llay- Llay (llegando a Stgo.), empezo a llover, osea que debo cobrar la puesta de \$500 “si llegaba, con lluvia”. (13/06/2010)</p> <p>“por eso yo a veces soy un poco apretado, tal vez para otro sea exagerado, como que soy egoista conmigo misma, ¿no se porque? Tal vez es por mi bien, ya que asi a futuro no depende del dinero de mi madrecita linda hermosisima”. (13/06/2010)</p> <p>““hoy” tenia mucho sueño, pero en la tarde, se me habia pasado que soy rara yo, porque como que de noche no me da sueño por eso me quedo dormida muy tarde!. (15/06/2010)</p> <p>“Toy un poquito aburrida, pero ya mañana llego a mi lindo, hermoso, tranquilo, relajado hogar, solo quedan horas para llegar =) happy. Como me gusta llega a mi casita y en especial que me esperen con algo riquisimo, ¿esta vez que sera de rico? (me encanta como cocina mi mama, es obvio que a todos nos gusta como cocinan nuestras madres, pero la mia es la mejor)” (14/04/2010)</p> <p>“Sali arto con mi mami, la regalonee</p>	<p>familiar que no lo comprenda ni acoja, hace que sus miedos se agranden.</p> <p>E* se muestra como un joven considerado con su familia, por lo mismo es sumamente responsable con las oportunidades que se le abren, no sólo a nivel educativo, sino que a nivel financiero.</p> <p>El saber que verá a su entorno, hace que se disponga a una realidad diferente, se llena de energías. Ver a su madre le</p>
---	---	--

	<p>mucho, aunque tambien a la Antonia aproveche de ayudarla a hacer sus tareas y tambien a marcelin, en realidad fui a visitar casa por casa, pero saliendo y estudio???. Si hubo ya que mi mami tan odiosa me molestaba, por más que queria descansar me tenía que llevar la sorpresa de que tenia que leer para?? POLITICAS, fue un atrás para mi pero bueno = la agradezco pa' así no tener que leerlo a ultima hora" (28/09/2010)</p>	<p>gratifica. Estar en una región diferente es casi un sacrificio, el cual siente se verá recompensado cuando termine la carrera y ayude a su padres.</p>
--	---	---

Categoría	Unidad de registro	Interpretación
<p>3.3.1 Expresión Corporal de los Sujeto de estudio: Postura, expresión facial, disposición y motivación entorno a la clase.</p> <p>1.2.1.4 Interacciones con la profesora de apoyo: Relaciones entre el sujeto de estudio y la profesora de apoyo.</p>	<p>Al terminar la prueba, la cara de E* señala que no le fue como ella esperaba, se queda durante unos instantes tumbada en el banco.</p> <p>E* sigue al docente constantemente con la mirada, toma apuntes y come</p> <p>Es recurrente observar a E* con cara de dura o incertidumbre, de todas maneras no pregunta al docente, ni pide apoyo de parte de sus compañeros.</p> <p>E* lo mira fijamente, con cara de duda, con una mano en su mentón</p> <p>E* no suele tomar apuntes, ya que tiene la exposición impresa, y se concentra en lo que habla el profesor. Su mirada esta fijada en los labios del profesor, aunque muchas veces baja su mirada para escribir.</p> <p>Durante el desarrollo del control E* se muestra concentrada, en un momento pone la mano en la sien (como en señal de meditación), luego del control, se recuesta en su silla</p> <p>E* ingresa a la sala con el profesor, le señala a la profesora de apoyo que se quedo dormida, tenía cara de sueño y cansancio</p>	<p>E seguramente tenía otras expectativas para la prueba, y no se cumplieron.</p> <p>Esta actitud muestra que intenta poner atención y mantener el contacto visual con él. Esta actitud refleja cierta inseguridad frente a los aprendizajes que está construyendo en el ramo.</p> <p>El apoyo del texto parece importante, pues le permite tener conocimientos de los contenidos trabajados en clase.</p> <p>Esta actitud muestra que E se preocupa por entregar lo mejor de sí en el control.</p> <p>E* se preocupa por haber llegado justo a la hora (por lo general es puntual).</p>

	<p>Es común que el docente realice bromas entorno a la materia, y aunque los estudiantes se ríen, E* no lo hace (al parecer porque no comprende el motivo de las risas).</p>	<p>El profesor intenta amenizar las clases con bromas, pero E seguramente no alcanza a comprender la situación y no le causa gracia.</p>
<p>2.1.5 Estrategia de interacción: Acciones que se utilizan en torno a la comunicación (LSCH, oral, escrita, lectura labio facial, entre otras) hacia el sujeto de estudio.</p>	<p>E*, luego del control le comenta a la profesora de apoyo como le fue en la prueba, usa LSCH y además lengua oral.</p> <p>Cuando los estudiantes realizan comentarios, la profesora de apoyo llama la atención a E* hacia donde deben fijar la mirada, a su vez se lo explica en LSCH.</p> <p>E* se ve tranquila al inicio de la jornada, suele sonreír y conversar con su compañera de banco sobre conceptos difíciles de la materia (lo hacen en LSCh)</p> <p>Cuando el profesor hace bromas sobre la materia, E* y D* suelen reír, pero un poco desfasadas en el tiempo, ya que al interpretar D* se demora un poco. (en estos</p>	<p>Para llevar a cabo la comunicación se apoya de ambas lenguas, lo que indica que va adquiriendo dominio sobre la LSCH</p> <p>La profesora le indica quien habla para que E intente recibir el mensaje por vía visual y auditiva (en lo posible). Y además lo explica en LSCH para complementar lo que entendió E.</p> <p>Sus compañeros también utilizan la LSCH para enriquecer la interacción.</p> <p>Ahora que una compañera le interpreta las situaciones graciosas, E logra comprenderlas, aunque no al mismo tiempo que los demás compañeros.</p>

	<p>casos E* alterna la mirada entre su compañera y el profesor)</p> <p>Al interpretar, hay una seña que hace y E* no conoce; “placer” E* le señala eso es “interés”, pero la compañera le muestra la diferencia del lugar espacial.</p>	<p>Esta situación refleja que E* está adquiriendo mayor conocimiento sobre la LSCH y se atreve a corregir o discutir sobre ella.</p>
<p>2.1.2 Interacciones con los compañeros: Relaciones entre el sujeto de estudio y sus compañeros.</p> <p>2.1.5 Estrategia de interacción: Acciones que se utilizan en torno a la comunicación (LSCH, oral, escrita, lectura labio facial, entre otras) hacia el sujeto de estudio.</p>	<p>Sus compañeros de curso, se mantienen alejados del lugar donde E* se encuentra, por lo que no existe mayor interacción con ellos, ni con los estudiantes que están a su lado.</p> <p>E* conversa amablemente con su compañera del lado (D*) (...)para luego conversar brevemente con compañeras de atrás (al parecer cosas de la vida cotidiana)</p> <p>La compañera de E* le escribe en el cuaderno y sino le nombra el concepto con dactilológico</p>	<p>La distancia entre E y sus compañeros no permite la interacción entre ellos.</p> <p>E* mantiene relaciones cordiales con sus compañeras y existe un espacio para poder conversar sobre temas no académicos.</p> <p>Esta estrategia busca generar la mayor comprensión posible por parte de E*.</p>
<p>1.1.1Estrategias de enseñanza: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de aprendizaje de la cátedra.</p> <p>3.3.1Expresión Corporal de los Sujeto de estudio: Postura, expresión facial,</p>	<p>Al ingresar el profesor, de inmediato entrega instrucciones sobre el orden del curso, y mientras arregla su notebook y data show, señala “uno” (haciendo referencia a que comenzará el control). A las 9:08 Hrs., comienza el control</p> <p>El docente hace una breve relación entre el rol del profesor y los médicos.</p> <p>El profesor realiza preguntas para las</p>	<p>Estas estrategias de enseñanza parecen no aportar del todo a E, porque cuando hay cosas importantes que son dictadas (control por ejemplo), o las compañeras no responden de manera clara, E no podrá comprender todo lo que se diga, y así atrasarse.</p>

<p>disposición y motivación entorno a la clase.</p>	<p>compañeras las respuestas son lentas y susurradas, pareciese que E* no siempre comprenda de donde vienen los susurros por la expresión de su cara</p>	
<p>2.2.4. Responsabilidad: Conductas que reflejen responsabilidad y compromiso de parte de los actores observados.</p>	<p>Aunque el profesor cita a los estudiantes a las 8:30 Hrs.; él llega a las 9:00 Hrs.</p> <p>Como la clase comienza tarde, la profesora de apoyo se debe retirar antes de que termine la clase (9:47 hrs.)</p> <p>El docente sale de la sala a hablar por teléfono y al volver señala que lo volverán a interrumpir, luego continua con su exposición en voz baja</p> <p>Aunque la clase comienza a las 8:30 Hrs., el docente llega a las 9:03 (imponiendo cierto aire de autoridad)</p>	<p>Esto demuestra que hay cierta falta de compromiso hacia los estudiantes.</p> <p>Seguramente se debe retirar para atender a los otros estudiantes.</p> <p>Aunque avisa que habrá una nueva interrupción, se considera una falta de respeto hacia los estudiantes, quienes tampoco pueden hablar por teléfono.</p>
<p>5.3Uso del espacio: Organización del espacio por parte de estudiantes, profesores y sujeto de estudio.</p>	<p>Al comienzo de la jornada E* se sienta como los demás estudiantes (en semi -círculo) pero luego de la prueba, es la única que queda mirando al frente, por lo que da la espalda a varias compañeras)</p> <p>El docente se despliega por el frente de la sala, suele estar en constante movimiento, aunque tiene presente no quedar a espaldas de E*, ese es como su límite</p> <p>Al escribir en la pizarra, el profesor no mira al</p>	<p>Esta disposición del espacio le permite mirar de frente al profesor y las presentaciones en power point.</p> <p>Al mantenerse de frente a E le permite recibir la mayor cantidad de información, tanto a nivel visual y auditivo. Además de que es positivo que considere algunas de las necesidades de E.</p>

	frente, sino que a la pizarra (pareciese que E* pierde información.)	En esta situación el profesor olvida la postura de frente a E, y hace que aparentemente pierda información.
1.1.3 Adecuaciones pedagógicas: Intervenciones que genera el docente en torno a las necesidades educativas del sujeto de estudio.	Al terminar la prueba, el docente se acerca a la observadora y señala: “la clase hay que hacerla de forma especial, porque ella (señala a E*) no escucha” (Cuando se pasea, el docente se fija y mira a E* constantemente, como percatándose que le lee los labios)	El profesor intenta hacer adecuaciones en torno a las necesidades de E.
1.2.2 Adecuaciones pedagógicas: Intervenciones que genera la profesora de apoyo en torno a las necesidades educativas del sujeto de estudio	Cuando están entregando instrucciones, es la profesora de apoyo quien le explica más detalladamente La profesora de apoyo le escribe las preguntas de la prueba a E* la profesora de apoyo toma apuntes para E* hacia el final de la clase, la profesora de apoyo le interpreta de manera más fluida a E* (antes estaba más concentrada en tomar apuntes de la clase)	La profesora de apoyo se encarga de darle toda la información que se transmita en la clase. La profesora le escribe las preguntas para que E no quede atrasada en comparación con los otros compañeros. La profesora de apoyo toma apuntes de la clase para E, aprovechando que el profesor usa power point. Cuando termina de tomar apuntes, puede interpretar con más tranquilidad.

<p>1.3.1 En relación a las estrategias de aprendizaje que utiliza el sujeto de estudio: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de enseñanza.</p>	<p>E* toma apuntes a partir de lo que señala su compañera (D*) en LSCh</p> <p>E* lo mira atentamente y luego vuelve la mirada a D* y ella le sigue interpretando</p> <p>El profesor finaliza el tema señalando que algunos temas lo deben leer tranquilamente y lo complementan con información de Internet (E* apunta lo que el profesor dice, en la parte superior de su cuaderno</p> <p>E* anota los últimos apuntes, le preguntas sobre el tema a D* y termina de escribir</p> <p>E* suele escribir los apuntes de su compañera, ella se los pasa (al parecer para ratificar que lo que escuchó u entendió este bien) cuando el docente nombra algunos conceptos.</p>	<p>Toma apuntes de su compañera, porque seguramente no alcanza a percibir todo lo que el profesor dice.</p> <p>Su compañera asume el rol de intérprete cuando no está la profesora de apoyo.</p> <p>E está atenta a las indicaciones de profesor, lo que señala dos cosas: que se siente comprometida con el ramo y que comprendió lo que el profesor dijo.</p> <p>E pregunta a su compañera para no quedarse con dudas.</p> <p>Lo mismo que lo anterior, para no tener dudas y estar acorde a lo que se dice en la clase.</p>
---	---	--

Cátedra: Comunicación Humana

Categoría	Unidad de registro	Interpretación
2.1.4 Interacciones con la profesora de apoyo: Relaciones entre el sujeto de estudio y la profesora de apoyo.	E* parece aburrída, y eso se lo comenta a la profesora de apoyo	E* comenta con la profesora de apoyo, que se siente aburrída.
2.1.2 Interacciones con los compañeros: Relaciones entre el sujeto de estudio y sus compañeros.	<p>Mira a su compañera del lado, su cuaderno, transcribe algunos de sus apuntes. Y se apoya en su hombro.</p> <p>En el desarrollo del taller, sus compañeros cuchichean, lo que hace percibir con más dificultad el sonido, el grupo de E* calla a los demás. Cuando exponen, una compañera del grupo del estudio de caso señala: “disculpen chiquillas pueden hablar para ella” (indica a E*). En el transcurso de las exposiciones, E* mantiene una comunicación visual con las compañeras, se cambia de asiento para verlas mejor.</p> <p>Mientras exponen, una de las estudiantes le pregunta a E* si el ritmo en que habla está bien, E* afirma con la cabeza. (aunque al poco tiempo, D* debe señalarle a una de las exponentes que se mueva para ver el power point. Esta presentación se caracteriza porque las estudiantes leen casi todo y no entregan explicaciones con palabras</p>	<p>El observador expresa la interacción física que se da entre E* y una de sus compañeras, ya que E* busca apoyo en esta última.</p> <p>No se expresa una comunicación verbal, pero si visual, en donde E* interacciona visualmente con las compañeras que exponen durante la presentación.</p>

<p>2.1.1 Interacciones con los profesores: Relaciones entre el sujeto de estudio y el/la profesor/a.</p>	<p>No hay mayor interacción (ejemplos) durante la exposición de la diapositiva que se refiere a una deducción que sus notas la mayoría del curso ríe (E* y D* lo comentan en LSCh).</p> <p>Con su compañera del lado (D*, en adelante E*) se acerca personalmente a la profesora para preguntarle acerca de una palabra de la exposición; D* le señala a E* "apabullante" la profesora le explica que le lee algunas cosas, y le muestra unas notas. Durante la primera exposición luego la estudiante vuelve a su grupo y las explica a sus compañeros.</p> <p>Al comenzar la cuarta exposición, E* exponiendo, E* le pregunta en LSCh a una de sus compañeras si prefiere que ella, siga ella, ya que había una silla vacía (y la cambiando las diapositivas. Una de las docentes estaba parada). Al terminar la clase, E* se acerca a la docente para preguntarle acerca de su nota en la prueba anterior. (la docente estaba sentada junto a E*) E* le señala que no puede y vuelve a E* se sienta en círculo, así se mira a la exposición. Durante la ven la cara, trabajan de 4, aunque el trabajo exposición de los comerciales, E* busca la se hace de 2 o 3 personas, la profesora de mirada de D* (una mirada cómplice) y rien apoyo se sienta con ellos.</p>	<p>Se señala que la profesora muestra preocupación por E*, ya que manifiesta interés por saber si E* la está mirando atenta a la información que entrega. E* es en relación a la forma en que los compañeros exponen verbalmente, ya que se preocupan porque E* pueda acceder a la información que ellos entregan, para que así la persona que está en duda sobre una palabra la cual la profesora interpretando pueda realizarlo de forma adecuada. También en este comentario el observador expresa que las interacciones de E* con sus compañeras se realizan a través del uso de la lengua de señas.</p> <p>E* le ofrece a la profesora asiento, y también se acerca a esta para saber sus notas, esto demuestra un nivel de confianza de parte de E* hacia la docente.</p> <p>Se expresa que las interacciones con los compañeros tienen relación con aspectos académicos, en relación al acceso de información y la adecuación que utilizan los</p>
<p>2.1.3 Interacciones con el grupo de trabajo: Relaciones que se despliegan al interior del grupo con quien trabaja el sujeto de estudio.</p>	<p>El grupo de E* se sienta en círculo, así se mira a la exposición. Durante la exposición de los comerciales, E* busca la se hace de 2 o 3 personas, la profesora de mirada de D* (una mirada cómplice) y rien apoyo se sienta con ellos.</p> <p>En el taller que realizan (son 5 integrantes, 4 mujeres y 1 hombre, éste se caracteriza por liderar el desarrollo), los compañeros leen en voz alta las instrucciones, mientras E* se</p>	<p>compañeros para ayudar a E* así como también interacciones de compañerismo para leer los apuntes, que realiza la profesora durante una presentación.</p> <p>Los estudiantes brindan apoyo a E* cuando tiene dudas sobre algunos temas.</p>

<p>2.1.4 Interacciones con la profesora de apoyo: Relaciones entre el sujeto de estudio y la profesora de apoyo.</p>	<p>concentra en su hoja. El compañero, lee unos apuntes y se los pasa a los demás, al final los lee la estudiante sola, luego de unos momentos, mira a los otros como buscando mayor información. E* acude a una compañera, para ver qué debe hacer, la compañera le dice: "léste las instrucciones" luego ríe y le explica. En un momento el grupo se pone a conversar acerca de lo acontecido el viernes pasado, a modo de anécdotas, paralelo a esto, la estudiante escribe en la hoja del taller</p> <p>Al ingresar a la sala, hablan acerca del informe, comentan rápidamente las posiciones en las que expondrán. Aunque cuando E* tiene alguna duda o comentario, se acerca a D*.</p> <p>E* le comenta sus dudas o comentarios de la clase, a su vez, ella le interpreta cuando la profesora explica o entrega instrucciones.</p>	<p>El observador menciona sobre la forma de organizarse del grupo antes de presentar, y también hace referencia a que E* pareciera tener preferencia a resolver sus dudas con una compañera en particular.</p> <p>La estudiante que apoya y resuelve las dudas de E*, suele ser la misma que le interpreta cuando la profesora habla.</p>
<p>3.1 emociones: estado de ánimo que manifiesta el sujeto de estudio.</p> <p>3.2 vínculos afectivos: lazos emocionales que constituye el sujeto de estudio con su entorno significativo.</p>	<p>E* parece aburrida, y eso se lo comenta a la profesora de apoyo</p> <p>i Mira a su compañera del lado, su cuaderno, transcribe algunos de sus apuntes. Y se apoya en su hombro.</p>	<p>E* señala a su profesora de apoyo que se siente aburrida.</p> <p>E* suele apoyarse en la misma compañera</p>

<p>5.3 Uso del espacio: Organización del espacio por parte de estudiantes, profesores y sujeto de estudio.</p>	<p>Durante la exposición de los comerciales, E* busca la mirada de D* (una mirada cómplice) y ríen juntas.</p> <p>Aunque cuando E* tiene alguna duda o comentario, se acerca a D*.</p> <p>Tamaño de la sala: Una sala grande, pero al ser dos cursos que asisten, se hace pequeña, además que permite el desorden.</p>	<p>para copiar sus apuntes, para expresarle sus dudas o comentarios.</p> <p>El espacio otorgado para la realización de esta cátedra, resulta no ser el adecuado, ya que es una sala pequeña para que dos cursos puedan estar cómodamente ubicados.</p>
<p>1.1.3 Adecuaciones pedagógicas: Intervenciones que genera el docente en torno a las necesidades educativas del sujeto de estudio.</p> <p>1.3.1 En relación a las estrategias de aprendizaje que utiliza el sujeto de estudio: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de enseñanza</p>	<p>La profesora entrega una hoja por grupo con el taller nº1, a E* le entrega una personal.</p> <p>E* se acerca personalmente a la profesora para preguntarle a la profesora acerca de una palabra: “apabullante” la profesora le explica que significa contundente, difícil de rebatir. Luego la estudiante vuelve a su grupo y les explica a sus compañeros</p> <p>Profesor: Al inicio de la actividad se mueve</p>	<p>La profesora hace entrega de una hoja por grupo, por lo que obliga a que un estudiante lea en voz alta y los demás escuchen. Esto se torna una dificultad para E* ya que debe hacer lectura labio-facial del compañero que lea, esperando a que este module bien y lo haga en voz alta.</p> <p>E* manifiesta interés por resolver sus dudas acerca de palabras desconocidas, que pueden ser importantes a la hora de entender una idea, así que se acerca a la profesora y le consulta.</p>

<p>3.3.1 Expresión Corporal de los Profesor/a: Postura, expresión facial, disposición y motivación entorno a la clase.</p>	<p>pero solo en espacio de adelante (está pendiente de no dar la espalda) y durante el desarrollo de la clase, se despliega entorno a los grupos de trabajo.</p>	<p>La profesora demuestra interés en conocer el avance de los estudiantes en relación al trabajo que les dio, por lo que se despliega por los grupos observándolos en ocasiones.</p>
<p>4. Opiniones</p>	<p>E* parece aburrida, y eso se lo comenta a la profesora de apoyo</p> <p>Durante las primeras exposiciones (antes que ella presente la suya) es común que E* mire los apuntes de su exposición, a su vez que comente o acerque físicamente con D*.</p> <p>Al exponer se concentra en que las demás compañeras vieran bien las diapositivas, por lo que pregunta: “se ve bien” (señalando el power) al parecer no, porque acomodan la mesa hacia atrás, así se veía la presentación de mayor tamaño.</p>	<p>E* manifiesta a su profesora de apoyo, que se siente aburrida durante la cátedra.</p> <p>Sus opiniones y comentarios están dirigidos en muchas ocasiones a la misma compañera, quien es la que le interpreta, le resuelve sus dudas, con quien comparte sus opiniones, y copia sus apuntes.</p> <p>E* manifiesta preocupación porque sus compañeras pueden leer bien lo que dice el power point de su presentación, por lo que les pregunta si ven bien.</p>

Categoría	Unidad de registro	Interpretación
2.1.1 Interacciones con los profesores: Relaciones entre el sujeto de estudio y el/la profesor/a.	E* no suele mirar a la docente, ni tampoco habla con ella.	El observador manifiesta que E* no suele mirar al docente, pues que la mayoría de las interacciones se producen con la profesora de apoyo.
2.1.2 Interacciones con los compañeros: Relaciones entre el sujeto de estudio y sus compañeros.	<p>E* mantiene gran parte de la clase una comunicación con la estudiante que está sentada a su lado, ésta actúa de manera similar a la profesora de apoyo, ya que interpreta (con algunas señas y lectura labial) pues cuando E* no comprende, le pide a su compañera que le explique, y con el paso de la clase, la estudiante de su lado, por si sola le va interpretando a E*. A la vez, E* alterna la mirada entre la profesora, su compañera y el cuaderno de ésta, ya que suele copiar los apuntes de ella. Mientras la docente explica CI, E* se escribe en un papel con su compañera de al lado.</p> <p>Cuando E* comprende el concepto que se explica con lectura labial, y lo conoce en LSCh, se lo enseña a su compañera. Cuando E* no comprende algún concepto, su compañera se lo escribe (como lo hace la profesora de apoyo). De repente, E* con su compañera, comentan con otras compañeras que se sientan al frente, pero esas conversaciones duran poco, pues vuelven a la exposición de la clase con rapidez.</p>	El observador expresa que E* mantiene interacciones con sus pares durante la clase, en relación al aprendizaje académico, producto de las dificultades que se le presenta para acceder a la información que entrega la profesora. En relación a esto se expresan las estrategias que utilizan con sus compañeros para ayudar a que E* tenga el mismo acceso que todos a los contenidos, a través de la lengua de señas o la copia de apuntes.

<p>2.1.5 Estrategia de interacción: Acciones que se utilizan en torno a la comunicación (LSCH, oral, escrita, lectura labio facial, entre otras) hacia el sujeto de estudio.</p>	<p>E* se comunica con la compañera que está a su derecha, lo hace a través de LSCh.</p>	<p>Acá se hace alusión a la estrategia comunicativa que utilizan los estudiantes para relacionarse con E*, que es la lengua de señas.</p> <p>Este extracto hace alusión a la estrategia de interacción y de acceso a la información, que utiliza E* y sus compañeros, en algunas clases en que la profesora de apoyo no participa. Cabe destacar la buena voluntad de aquellos estudiantes que dejan de tomar sus propios apuntes, para interpretar a E*</p>
<p>1.1.3 Adecuaciones pedagógicas: Intervenciones que genera el docente en torno a las necesidades educativas del sujeto de estudio.</p>	<p>Además, cuando sus compañeros hacen aportes, la docente le señala cual o quien lo hace, y E* mueve su cuerpo para escuchar al resto o leerle los labios.</p>	<p>El observador hace alusión a la adecuación pedagógica que realiza la profesora en aula, que es mostrarle a E* quien es el estudiante que hará el comentario, para que así pueda leerle los labios.</p>
	<p>Recorre el pasillo en frente de la pizarra, pero generalmente se para al lado del retroproyector. Suele fijarse en E*, es más se para al lado derecho de la sala, de esta manera E* puede leerle mejor los labios.</p>	<p>La ubicación física que adopta la profesora dentro del aula, es una posición estratégica para que E* pueda hacer lectura labio-facial, y así tener acceso a la información que esta entrega.</p>
<p>3.2 vínculos afectivos: lazos emocionales que constituye el sujeto de estudio con su</p>	<p>Cuando una estudiante, que está al frente de E*, hace un aporte sobre la relevancia de la LSCh para las personas sordas, E* la mira,</p>	<p>Se señala que E* demuestra su afecto hacia sus compañeros, preocupación, así como también destaca su potencial intelectual</p>

entorno significativo.	luego de comentar y le señala en señas que la quiere, además hace alusión a que es inteligente. E* le pregunta a la compañera de la derecha si se encuentra bien, luego le toca la frente, al parecer está preocupada por su salud.	
------------------------	---	--

Cátedra: Sociología de la educación

Categoría	Unidad de registro	interpretación
<p>2.1.2 Interacciones con los compañeros: Relaciones entre el sujeto de estudio y sus compañeros.</p>	<p>E* trata de seguir con su mirada a los estudiantes que realizan algún comentario (no obstante le cuesta hacerlo, ya que las intervenciones de sus pares son de forma impulsiva, lo que no le permite prever quien tomará el turno de habla).</p> <p>Mientras los estudiantes debaten E* conversa con una de sus compañeras sobre un trabajo que deben hacer, la interacción es mediante el uso de LSCh y en ocasiones hacen uso de apoyo visual con el cuaderno. (la compañera con la cual interacciona no tiene problemas auditivos)</p> <p>La compañera que se sentó al lado izquierdo de E*, le da apoyo cuando E* pareciera no comprender algo, y también le realiza una pregunta en LSCh a E*, relacionada a una seña que no entendió.</p> <p>E* establece una breve conversación con una de sus compañeras, a la cual le hace una pregunta y ahí se realiza un diálogo breve en torno a eso.</p> <p>E* le pregunta a una grupo de sus compañeras, sobre la pechera que deben usar en la cátedra Fundamentos Neurobiológicos del Desarrollo, en los días de visita a los hospitales, le pregunta si ya</p>	<p>E* se le dificulta atender a los comentarios que aparecen en el contexto, sin prever quién lo señala. Lo que puede dificultar su aprendizaje pues pierde información que aparece a partir de la interacción en el aula.</p> <p>E* mantiene conversación con sus compañeras apoyándose en códigos visuales como la escritura y LSCh, esto muestra un interés por sus compañeros de integrar y relacionarse con E*.</p> <p>E* recibe apoyo de sus compañeras en LSCh, aunque no existe un conocimiento total de LSCh, sus compañeros buscan estrategias para acercar el contenido a E*.</p> <p>Interacción de E* con sus compañeras en torno a las cátedras y materias que necesitan para ellas. Es E* quien plantea una duda, y es ésta que se convierte el tópico de la conversación del curso en sí, buscando una solución común. E* establece interrogantes que sus compañeros no habían visualizado.</p>

<p>2.1.4 Interacciones con la profesora de apoyo: Relaciones entre el sujeto de estudio y la profesora de apoyo.</p>	<p>la han adquirido, y algunas responden que si mientras otras no. Este tema se transforma en tema para todo el grupo, y comienzan a ponerse de acuerdo de quienes tienen pecheras que puedan prestarle a otros compañeros. Finalmente solucionan el problema porque dos estudiantes habían comprado una docena de pecheras plásticas, y ellas podían vender una a los estudiantes que no tienen.</p> <p>La profesora de apoyo explica los ejemplos que dan de estereotipos mediante LSCh, (E* pareciera entender) E* comienza a mirar a sus compañeros y la profesora de apoyo le pide que se concentre.</p> <p>E* mira con atención la interpretación de la profesora de apoyo (E* pareciese estar cansada, ya que bostea y se sostiene la cabeza) E* se apoyó en todo instante de las explicaciones; escritas y en señas de la profesora de apoyo. E* conversa con la profesora de apoyo acerca de pruebas y trabajos, al finalizar la jornada.</p> <p>El profesor usa la pizarra como apoyo para dibujar una figura humana y un lobo (no se distinguen bien los dibujos). El profesor realiza la pregunta ¿por qué las niñas lobo se comportan de esta manera?,</p>	<p>La profesora de apoyo interpreta en LSCh a E* y cuando se desconcentra, llama su atención. La profesora de apoyo está atenta a toda interacción de E*.</p> <p>E* está atenta al apoyo que recibe en LSCh y de manera escrita, aunque parece cansada, de todas maneras se dispone para seguir el hilo de la interpretación. Como buen estudiante universitario E*, esta sufriendo las consecuencias de los nuevos hábitos y exigencias de estudio. El profesor de la cátedra, se apoya de un recurso visual para realizar una ejemplificación de un texto, de todas maneras no se puede desprender si era por comodidad propia o porque estaba</p>
--	---	--

	<p>E* responde la pregunta a su profesora de apoyo. (la respuesta que dio a su profesora de apoyo, pareciera ser la correcta, pero no demuestra interés en dar esta respuesta al profesor de la cátedra). De tres estudiantes que dieron una respuesta, solo el tercero logró acertar a los requerimientos del profesor.</p> <p>E* le manifiesta en LSCh a su profesora de apoyo, que está cansada, mientras el profesor habla de la educación y el aprendizaje son los medios a través de los cuales la cultura pasa de una generación a otra.</p> <p>E* manifiesta sus dudas o realiza comentarios en torno a las preguntas y decisiones que debe tomar el curso, no obstante estos comentarios se los hace a su profesora de apoyo, y no los expresa ante sus compañeros y el profesor. la educadora de apoyo le interpreta en LSCh, durante la clase, y le explica aquellos conceptos que E* no comprende dándole ejemplos de estos.</p> <p>La profesora de apoyo le comenta en LSCh a E* que se sienten ruidos de bombas, y E* le pregunta qué cómo sabe eso, y la profesora le responde que se siente un ruido fuerte de explosión.</p> <p>De pronto aparecen imágenes en la película, que E* no entiende y le pregunta</p>	<p>considerando a E*. Luego realiza una pregunta, la cual E* responde solo a la profesora de apoyo, lo que puede significar que E* por características propias no le gusta participar, no está acostumbrada a dar su opinión, o bien que se siente más cómoda en la interacción con la profesora de apoyo.</p> <p>E* manifiesta a la profesora de apoyo estar cansada, dejando de enfocarse en la explicación que realiza el docente.</p> <p>E* está atenta a los comentarios del curso, pero si debe realizar alguno, se lo hace a la profesora de apoyo, no se muestra dispuesta a exponer sus dudas al curso. La profesora de apoyo acerca los contenidos a E*, busca diversidad de estrategias, las cuales se adecuan a las necesidades de E*.</p> <p>La profesora de apoyo no sólo informa acerca de contenidos, sino que también</p>
--	---	--

	<p>a su profesora de apoyo qué pasa, o qué es. Por ejemplo en un momento salió una persona amarrándose el pie con un hilo muy apretado, y E* le preguntó a la profesora de apoyo por qué hacía eso.</p> <p>Durante la interpretación hay señas que E* no conoce, por lo que en ocasiones interrumpe la interpretación de la profesora de apoyo para consultarle sus dudas.</p> <p>E* le pregunta por la seña de “humano” a su profesora de apoyo, ya que no comprendía que significaba.</p> <p>E* no comprende una seña que realiza su profesora de apoyo, luego su profesora se lo explica de forma verbal, y finalmente se lo explica con algo gráfico en su cuaderno.</p> <p>El profesor le pregunta a E* si comprende lo que él está explicando, ella le sonríe y le dice que sí. (Cuando el profesor le pregunta lo hace a modo de susurro y E* pareciera mirarle la boca, como haciendo lectura labio facial). El profesor luego de concluir una explicación (al final de la jornada), le pregunta a E* si comprendió lo que explicó y ella manifiesta que sí.</p> <p>Se observa que E* está atenta de los mensajes de su profesor, no obstante no</p>	<p>de la realidad que rodea el proceso educativo.</p> <p>Cuando no comprende el video que deben ver en la cátedra, se lo pregunta a la profesora de apoyo. Ella responde en LSCh, pero cuando E* no conoce alguna, interrumpe la interpretación para explicar su significado. Para ello, hace apoyo oral, y escrito.</p> <p>EL docente esta consciente de que en el aula está una estudiante con pérdida auditiva, pues se acerca a ella, pero sin tener en cuenta sus necesidades educativas, por lo que es E* quien debe buscar las estrategias para comunicarse con el docente, como hacer lectura labio facial.</p> <p>E* está atenta a la clase, se fija en sus compañeros y fija la mirada en el docente,</p>
--	--	---

<p>2.1.1 Interacciones con los profesores: Relaciones entre el sujeto de estudio y el/la profesor/a.</p>	<p>manifiesta sus comentarios. (es una interacción unidireccional).</p> <p>Luego E* le pregunta al profesor si la película está subtitulada.</p> <p>Sonoridad de la sala- Alfombrada: no/ Con cortinas: no</p> <p>Sonoridad de la sala- Alfombrada: no/ Con cortinas: no</p> <p>Sonoridad de la sala- Alfombrada: no/ Con cortinas: no</p> <p>El profesor pide silencio, ya que los susurros y Reverberancia del sonido provoca el poco entendimiento de los conocimientos.</p> <p>El profesor le llama la atención a los estudiantes, ya que no puede hablar debido a la bulla y a reverberancia de la sala, pero al parecer esto no logra distraer a E*.</p> <p>Ubicación sillas: la mayoría de los estudiantes están sentados en semi-círculo, sin embargo un grupo de estudiantes que llegó que decidieron sentarse en un grupo aparte del semi-círculo (ubicado atrás de este)</p> <p>Ubicación mesas: hay al centro de la sala una mesa que está adelante de la pizarra.</p>	<p>pero el centro de la interacción es el docente, no hay mayor participación de E*, en la clase.</p> <p>Aunque E* no suele hacer comentarios, pregunta por una necesidad para acceder en igualdad a la información de la clase.</p> <p>La sala en que se desarrolla la clase no está alfombrada, no hay cortinas, por lo que afecta el transcurso de la clase, ya que hay reverberancia.</p> <p>E* no se distrae por los murmullos ni reverberancia del sonido.</p> <p>Los estudiantes se sientan en semicirculo. Hay una mesa al centro de la sala, delante de la pizarra. Hay ventanales grandes, que permiten la luz natural y ventilación de la sala.</p>
--	--	--

<p>1.4.1. Sonoridad de la sala: Calidad acústica de las salas de clases a las que asiste el sujeto de estudio, enfocándose principalmente en la inteligibilidad de la palabra.</p> <p>1.4.2 Topografía de la sala: Ubicación de las sillas y mesas, en relación al favorecimiento de la comunicación y la movilidad en las salas de clases.</p>	<p>Tamaño de la sala: Es una sala grande, (aprox 10x15, pero el espacio es insuficiente para el gran grupo de estudiantes)</p> <p>Iluminación: hay ventanales grandes que permiten luz natural, pero igualmente se prendieron los focos de luz.</p> <p>Ventilación: La sala tiene ventanales grandes que permiten iluminación natural (no obstante igual es necesario prender las luces artificiales).</p> <p>Topografía de la sala:</p> <p>Ubicación sillas: Los estudiantes están sentados en forma de semi-círculo, aunque un grupo que ingreso atrasado a la clase (aprox 6 personas), decidieron sentarse en unas sillas ubicadas en un rincón de la sala, quedando fuera del semi-círculo.</p> <p>Ubicación mesas: hay al centro de la sala una mesa que está adelante de la pizarra.</p> <p>Tamaño de la sala: la sala es grande (aprox 20 x 23 mts, el espacio logra albergar cómodamente a todos los estudiantes asistentes a la clase)</p> <p>Iluminación: la sala tiene ventanales que dan iluminación natural, no obstante los estudiantes decidieron prender las luces de la sala.</p> <p>Ventilación: la sala tiene ventanas y puertas, pero las ventanas no se pueden mantener abiertas, porque no están en buen estado los pestillos que las</p>	<p>El tamaño de la sala, permite el desplazamiento y uso de ella por parte de los estudiantes.</p>
---	--	--

	<p>mantiene así. (los estudiantes demostraban sentir frío, y no abrieron la puerta, ni las ventanas)</p> <p>Topografía de la sala: Ubicación sillas: Los estudiantes están sentados en filas horizontales hacia atrás, mirando hacia el televisor. Ubicación mesas: hay al centro de la sala una mesa que está adelante de la pizarra. Tamaño de la sala: la sala es grande (aprox 20 x 23 mts, el espacio logra albergar cómodamente a todos los estudiantes asistentes a la clase) Iluminación: la sala tiene ventanales que dan iluminación natural. Ventilación: la sala tiene ventanas y puertas, pero los estudiantes se preocupan de mantenerlas cerradas para no sentir el olor de las bombas lacrimógenas.</p> <p>Estudiante hipoacúsica: durante la observación, E* se está sentada en el tercer lugar (al comienzo del semi-círculo), a su lado derecho está sentada su profesora de apoyo, y a su lado izquierdo está sentada una de las compañeras con la que frecuentemente se le observa compartir. E* está ladeada hacia su lado derecho mirando a su profesora de apoyo. Compañero/as: Están sentados en semi círculo, sin embargo en un rincón hay un</p>	
--	---	--

	<p>grupo que no está dentro él. Profesor: el profesor usa el espacio de delante de la sala, aunque igualmente se mueve dentro del semi-círculo.</p> <p>Uso del espacio: Estudiante hipoacúsica: se encuentra sentada en la en el semi-círculo, ubicada en el cuarto lugar desde donde comienza el semi-círculo. Compañero/as: Los estudiantes están sentados en sus sillas, la mayoría ubicados en el semi-círculos, otros estudiantes están sentados en sus sillas en grupo, en un rincón de la sala. Profesor: el profesor se mueve dentro del semi-círculo, dando la espalda en ocasiones a E*, o en otras momentos deja de estar de frente a hacia ella.</p> <p>Uso del espacio: Estudiante hipoacúsica: se encuentra sentada en la primera fila, y su profesora de apoyo está sentada frente a ella. Compañero/as: Los estudiantes están sentados en sus sillas, en filas horizontales, ubicándose una fila tras otra, mirando hacia el televisor. Profesor: sale de la sala para avisar que ya están listos para verla película, y luego toma en la primera fila.</p> <p>El profesor ingresa a la sala, saluda a los estudiantes y luego recuerda la fecha de</p>	<p>E* suele sentarse en los primeros asientos, cerca del pizarrón, y junto a E* se sienta la profesora de apoyo.</p> <p>Los compañeros de E* se sientan en semi círculo, aunque los que llegan atrasados, se quedan en un rincón.</p> <p>El docente se mueve cerca de la pizarra y por medio del semi-círculo.</p>
--	--	--

<p>1.4.3 Uso del espacio: Organización del espacio por parte de estudiantes, profesores y sujeto de estudio.</p>	<p>la prueba, que es la próxima semana, les da dos alternativas; 1º ver una película y realizar un análisis de esta en relación a los conceptos vistos en clases o que 2º prueba solo sea de conocimiento.</p> <p>Luego de definir, pregunta si quedo claro y no hay respuesta, luego les pide ejemplo, y una estudiante señala: “los nazis”. (pareciera que E* no comprende lo que se le habla, ya que preocupa de mirar a sus compañeros, a uno se le cae el lápiz, etc. La profesora de apoyo se da cuenta de esto, y le explica con señas el concepto e interpreta los ejemplos que dan sus compañeros)</p> <p>El profesor entrega más ejemplos del concepto etnocidio, que se produjeron en Chile, en este instante el profesor le pregunta a la profesora de apoyo si va muy rápido y ella señala que sí. El profesor continúa hablando con el mismo ritmo (que de por sí es muy acelerado)</p> <p>El docente dice su definición, y se da cuenta que va muy rápido, y los estudiantes le manifiestan que es así, el profesor les dice que le avisen cuando vaya muy rápido.</p> <p>El profesor dice que está citando un documento que está en el anillado (pagina 2) E* tiene su anillado y desde el comienzo de la clase lo tiene sobre la mesa y lo lee.</p> <p>El profesor le manifiesta a la profesora de apoyo que está hablando muy rápido, ésta</p>	<p>El profesor entrega alternativas a los estudiantes en la forma de evaluar, lo que demuestra que es flexible en su manera de enseñar.</p> <p>E* se muestra distraída, la profesora de apoyo se percata de aquello, y le explica con señas el concepto e interpreta los ejemplos que dan sus compañeros.</p>
--	--	---

<p>1.1.2 Métodos de trabajo del docente: Procedimientos particulares del docente para alcanzar ciertas estrategias.</p>	<p>se lo confirma. Los estudiantes junto con el profesor, discuten sobre a fecha de la próxima prueba, también discuten sobre la fecha de entrega del próximo trabajo. El profesor les comenta a los estudiantes que están muy atrasados en relación al programa de estudios. El profesor de la cátedra les explica los conceptos de “educación, cultura” aludiendo como ejemplo el caso de las niñas lobo. La profesora de apoyo le interpreta a E* en LSCh, lo que el profesor dice verbalmente. El profesor le pregunta a la profesora de apoyo si esta hablando muy rápido, y la profesora de apoyo le dice que no, y ríe. Igualmente se aprecia un descenso en la rapidez de su habla. El profesor se explaya en relación al tema de que en la etapa de plasticidad cerebral, los niños/as adquieren muchos conocimientos gracias a la cultura, y luego se detiene y le pregunta a la profesora de apoyo de E*, si va muy rápido hablando, la profesora de apoyo le dice que no. El profesor comienza a dictarles, y la profesora de apoyo le escribe a E* en su cuaderno, lo que están dictando. Algunos estudiantes ríen, conversan, mientras el profesor dicta que la cultura se perpetua de generación en generación gracias a que el ser humano es social. Se observa que E* no se distrae con los</p>	<p>Al explicar conceptos, el profesor se detiene a preguntar a la profesora de apoyo si es muy rápida su explicación, y aunque ella señala que así es, el docente continúa hablando al mismo ritmo, no respeta dificultades que les presenta el resto.</p> <p>El profesor vuelve a percatarse que va muy rápido, y les señala a los estudiantes que le avisen cuando sea así.</p>
---	--	---

	<p>murmullos y sigue prestando atención a la interpretación de su profesora de apoyo. El profesor le comenta a las estudiantes que todo lo que el ha hablado durante la clase, está en el anillado en el texto de endocultura, pero en este momento se produce un problema ya que los anillados de los estudiantes no está completo el texto. Entonces el profesor sugiere que sólo lean hasta la página que tienen y hasta ahí entrará en la próxima prueba. El profesor manifiesta preocupación por una interpretación adecuada a E*, ya que pregunta si está hablando muy rápido, lo que podría interferir en la interpretación a E*.</p> <p>Los estudiantes le piden al profesor que haga un breve resumen sobre que eran los modelos culturales. El profesor les da ejemplos, y luego les pregunta si les quedó claro.</p> <p>A pesar de que la película no tenía subtítulos, y esto desmotivó al comienzo a E*, no tuvo mayor influencia en su atención hacia la interpretación de su profesora de apoyo. No obstante esto, si afectó en que E* perdía mucha información de imágenes de la película, por tener que mirar la interpretación, siendo que las imágenes de la película podían ayudarla a comprender a cabalidad algunos conceptos que no entendía.</p>	<p>El docente dicta algunos conceptos, y la profesora de apoyo los escribe. Algunos compañeros conversan y ríen, pero E* no se distrae.</p> <p>El profesor se preocupa por la interpretación que se le realiza a E*.</p> <p>Al ver una película sin subtítulos, E* parece desmotivada, pero luego se concentra en la interpretación de la profesora de apoyo, aunque se pierde de información visual.</p>
--	--	---

	<p>El profesor comienza a preguntarle sobre los conceptos vistos y les comenta que falta el concepto de etnocidio. Comienza a definir el concepto de forma verbal, sin apoyo visual.</p> <p>El profesor continua dictando, y la profesora de apoyo escribe lo que dicta el profesor y E* lee lo que va escribiendo. El profesor continúa dictando el concepto estereotipo y lo dice rápido, los estudiantes le piden que lo repita, y él dice que “claro, para eso me pagan” hay carcajadas y el profesor explica que lo dice para que ellos ejerzan y sepan que tienen derecho a exigir. Continúa dictando, la profesora de apoyo escribiendo y E* leyendo. El profesor mira lo que hace la profesora de apoyo y luego se aleja.</p> <p>El profesor comienza a dictar, y los estudiantes escriben en su cuaderno. Se observa que la profesora de apoyo, le escribe a E* en su cuaderno, mientras E* mira a la cara al profesor para aparentemente hacer lectura labio facial.</p> <p>La profesora de apoyo le escribe a E* en su cuaderno la definición de etnocidio</p> <p>Una estudiante pregunta por el concepto de “genocidio”, el profesor explicó, y la estudiante le pregunta cuál es la diferencia con etnocidio. (la profesora de apoyo le</p>	
--	--	--

	<p>interpreta la diferencia en LSCh a E*. E* corrobora lo que entendió, volviéndole a explicar a la profesora de apoyo lo que entendió, y al corroborar que esta bien, escribe el concepto en su cuaderno)</p> <p>El profesor explicó el concepto de educación multicultural, y lo escribe en la pizarra, por lo que E* se pierde de la lectura labial y la profesora de apoyo se lo escribe en el cuaderno, para luego explicarlo (la profesora se lo explicó por iniciativa propia, no porque E* se lo pida). La profesora de apoyo le escribe en el cuaderno a E* lo que el profesor está dictando, que es el impacto del etnocentrismo en la educación. Luego E* lee lo que escribe.</p> <p>El profesor continua dictando, y la profesora de apoyo escribe lo que dicta el profesor y E* lee lo que va escribiendo. Definición de prejuicio lo escribe la profesora de apoyo en el cuaderno de E* y ésta lee, luego la profesora de apoyo le explica la definición y pareciera que a E* le queda más claro.</p> <p>El profesor explica los conceptos a priori y a posteriori; la profesora de apoyo le interpreta a E* la explicación (una estudiante se para y va al baño) el profesor señala que si quedan perdidos pueden revisar el diccionario.</p> <p>El profesor continúa dictando el concepto estereotipo y lo dice rápido, los</p>	<p>Cuando la profesora de apoyo escribe lo que se dicta, E* lee lo que se escribe.</p> <p>El profesor de la cátedra mira lo que hace la profesora de apoyo.</p> <p>Cuando se dicta, E* mira los labios del</p>
--	---	--

<p>1.1.1 Estrategias de enseñanza: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de aprendizaje de la cátedra.</p>	<p>estudiantes le piden que lo repita, y él dice que “claro, para eso me pagan” hay carcajadas y el profesor explica que lo dice para que ellos ejerzan y sepan que tienen derecho a exigir. Continúa dictando, la profesora de apoyo escribiendo y E* leyendo. El profesor mira lo que hace la profesora de apoyo y luego se aleja. La profesora de apoyo explica los ejemplos que dan de estereotipos mediante LSCh, (E* pareciera entender) E* comienza a mirar a sus compañeros y la profesora de apoyo le pide que se concentre.</p> <p>Los estudiantes susurran, se ríen y el profesor continúa dictando sobre los prejuicios que se establecen en el aula y lo que provoca cuando estos se hacen evidentes, les pregunta si han escuchado sobre el efecto Pygmalión. La profesora de apoyo le explica a E* lo que significa y luego lo escribe, E* lee, la profesora de apoyo le pregunta si recuerda y E* le dice que no.</p> <p>El profesor les explicó de donde nace el concepto Pygmalión, y mientras hace un diagrama en la pizarra, y nuevamente se percata que está hablando rápido. La profesora de apoyo le interpreta la explicación del profesor, durante la interpretación E* le pregunta a la profesora de apoyo por la seña de “Durante”.</p> <p>El profesor le pregunta a E* si comprende</p>	<p>docente, para realizar lectura labial.</p> <p>La profesora de apoyo escribe definiciones en el cuaderno de E*. Para luego preguntarle si puede retroalimentar la información, pidiéndole ejemplos.</p> <p>La profesora le explica conceptos de la cátedra en LSCh y luego E* retroalimenta la información, pidiendo una explicación. Además busca estrategias como el uso de la escritura.</p> <p>E* comprende mejor la explicación de la profesora de apoyo, que la del docente de la cátedra. Con el docente trata de utilizar</p>
--	---	---

<p>2.1.5 Estrategia de interacción: Acciones que se utilizan en torno a la comunicación (LSCH, oral, escrita, lectura labio facial, entre otras) hacia el sujeto de estudio.</p>	<p>lo que él está explicando, ella le sonríe y le dice que sí. (cuando el profesor le pregunta lo hace a modo de susurro y E* pareciera mirarle la boca, como haciendo lectura labio facial). El profesor luego de concluir una explicación (al final de la jornada), le pregunta a E* si comprendió lo que explicó y ella manifiesta que sí. E* manifiesta preferencia por mirar las señas de la profesora de apoyo que hacer lectura labio facial al profesor. La clase se caracterizó por ser totalmente expositiva. Mientras los estudiantes debaten E* conversa con una de sus compañeras sobre un trabajo que deben hacer, la interacción es mediante el uso de LSCh y en ocasiones hacen uso de apoyo visual con el cuaderno. (la compañera con la cual interacciona no tiene problemas auditivos)</p> <p>El profesor de la cátedra les explica los conceptos de "educación, cultura" aludiendo como ejemplo el caso de las niñas lobo. La profesora de apoyo le interpreta a E* en LSCh, lo que el profesor dice verbalmente.</p> <p>El profesor comienza a dictar, y los estudiantes escriben en su cuaderno. Se observa que la profesora de apoyo, le escribe a E* en su cuaderno, mientras E* mira a la cara al profesor para aparentemente hacer lectura labiofacial. La compañera que se sentó al lado</p>	<p>LLF pero las características del profesor no se lo permite (ya que habla muy rápido y en ocasiones no ve su cara directamente) por lo que suele preferir la interpretación de la profesora de apoyo, que es en LSCh.</p> <p>El docente no considera la pérdida auditiva de E*, pues dicta en sus clase, pero la profesora de apoyo busca estrategias para que E* acceda a la información, como es el copiar por E*, pero además le explica lo que el docente dicta.</p> <p>La profesora de apoyo escribe en el cuaderno de E* conceptos de la cátedra, y luego se los explica en LSCh. El docente hace hincapié en que cuando hable muy rápido ellos se lo señalen. Esto vuelve a mostrar la flexibilidad del docente, pero la poca costumbre de integrar las interpelaciones que se le han hecho anteriormente.</p>
--	---	---

	<p>izquierdo de E*, le da apoyo cuando E* pareciera no comprender algo, y también le realiza una pregunta en LSCh a E*, relacionada a una seña que no entendió.</p> <p>El profesor destaca que el ser humano tiene una capacidad de aprendizaje importante en el período infantil..., y mientras explica y dicta esto, deambula por la sala. (pareciera que a E* le cuesta seguirlo con la mirada para hacer lectura labiofacial)</p> <p>Algunos estudiantes ríen, conversan, mientras el profesor dicta que la cultura se perpetua de generación en generación gracias a que el ser humano es social. Se observa que E* no se distrae con los murmullos y sigue prestando atención a la interpretación de su profesora de apoyo. La profesora de apoyo le interpreta la película a E*, mientras algunos compañeros ríen y murmuran aún. Durante la interpretación hay señas que E* no conoce, por lo que en ocasiones interrumpe la interpretación de la profesora de apoyo para consultarle sus dudas.</p> <p>E* no comprende una seña que realiza su profesora de apoyo, luego su profesora se lo explica de forma verbal, y finalmente se lo explica con algo gráfico en su cuaderno.</p> <p>La profesora de apoyo le escribe a E* en</p>	<p>La profesora de apoyo entrega explicaciones de lo que el docente expone en LSCh y apoyo en la escritura. Además, le realiza preguntas a E* relacionadas con clases anteriores, pero E* no recuerda.</p> <p>Cuando la profesora de apoyo le interprete, E* le pregunta por señas que no conoce.</p> <p>Cuando existen clases expositivas, E* se concentra en la interpretación que realiza</p>
--	---	--

	<p>su cuaderno la definición de etnocidio. El profesor continua dictando, y la profesora de apoyo escribe lo que dicta el profesor y E* lee lo que va escribiendo. Definición de prejuicio lo escribe la profesora de apoyo en el cuaderno de E* y ésta lee, luego la profesora de apoyo le explica la definición y pareciera que a E* le queda más claro.</p> <p>El profesor explica los conceptos a priori y a posteriori; la profesora de apoyo le interpreta a E* la explicación (una estudiante se para y va al baño)</p> <p>El profesor señala que si quedan perdidos pueden revisar el diccionario.</p> <p>El profesor continúa dictando el concepto estereotipo y lo dice rápido, los estudiantes le piden que lo repita, y él dice que “claro, para eso me pagan” hay carcajadas y el profesor explica que lo dice para que ellos ejerzan y sepan que tienen derecho a exigir. Continúa dictando, la profesora de apoyo escribiendo y E* leyendo. El profesor mira lo que hace la profesora de apoyo y luego se aleja.</p> <p>La profesora de apoyo explica los ejemplos que dan de estereotipos mediante LSCh, (E* pareciera entender)</p> <p>E* comienza a mirar a sus compañeros y la profesora de apoyo le pide que se concentre.</p> <p>Los estudiantes susurran, se ríen y el profesor continúa dictando sobre los prejuicios que se establecen en el aula y</p>	<p>la profesora de apoyo, en lugar de realizar lectura labio facial.</p> <p>E* se muestra desorientado en la orientación de su mirada, para captar la información visual, son muchos los murmullos y comentarios, por lo que termina eligiendo la interpretación que la profesora de apoyo realiza, es con ella que se muestra cómoda en el acceso a la información.</p> <p>Al no considerar las necesidades de E*, es la profesora de apoyo quien debe realizar las adecuaciones que necesita E* para acceder a los contenidos. Ahora bien, la estrategia que más acomoda a la profesora de apoyo, pareciera ser uso de LSCh, a esta medida E* ha reaccionado favorablemente, además que si no conoce alguna seña, la profesora de apoyo se la explica de manera contextualizada, con apoyo verbal y escrito.</p> <p>En la cátedra, es la profesora de apoyo, quien hace adecuaciones, ya que busca estrategias para que el contenido llegue a E*, como interpretar en LSCh y apoyarlo</p>
--	---	---

	<p>lo que provoca cuando estos se hacen evidentes, les pregunta si han escuchado sobre el efecto Pygmalión. La profesora de apoyo le explica a E* lo que significa y luego lo escribe, E* lee, la profesora de apoyo le pregunta si recuerda y E* le dice que no.</p> <p>El profesor les explicó de donde nace el concepto Pygmalión, y mientras hace un diagrama en la pizarra, y nuevamente se percata que está hablando rápido. La profesora de apoyo le interpreta la explicación del profesor, durante la interpretación E* le pregunta a la profesora de apoyo por la señal de "Durante".</p> <p>El profesor comienza a dictar, y los estudiantes escriben en su cuaderno. Se observa que la profesora de apoyo, le escribe a E* en su cuaderno, mientras E* mira a la cara al profesor para aparentemente hacer lectura labiofacial.</p> <p>El profesor comienza a dictarles, y la profesora de apoyo le escribe a E* en su cuaderno, lo que están dictando.</p> <p>Algunos estudiantes ríen, conversan, mientras el profesor dicta que la cultura se perpetua de generación en generación gracias a que el ser humano es social. Se observa que E* no se distrae con los murmullos y sigue prestando atención a la interpretación de su profesora de apoyo.</p> <p>La clase fue muy expositiva, y consideró que si no fuera por el apoyo que le brinda</p>	<p>de escritura, presentarle nuevas señas, y cuando no las conoce, escribirle las definiciones en el cuaderno. La profesora de apoyo además, hace que E* entregue sus propias definiciones y realiza preguntas acerca de lo explicado.</p> <p>La profesora de apoyo interpreta las explicaciones del docente.</p> <p>Cuando el docente dicta muy rápido, los estudiantes se lo hacen saber, él vuelve a explicar. E* lee lo que la profesora de apoyo escribe.</p> <p>Profesora de apoyo hace que E* relacione lo visto con contenido antiguo, sin embargo E* no recuerda la clase vista anteriormente. Además explica la intención con la que el docente realiza una pregunta.</p> <p>E* se preocupa por el significado de una seña, lo que muestra disposición al acercamiento al LSCh, y además, demuestra que está verdaderamente atenta a la interpretación, ya que si no conoce parte de la interpretación, señala</p>
--	--	--

	<p>la estudiante en práctica profesional E*, no tendría el mismo acceso a los conocimientos que el profesor les brinda al grupo, ya que es ella quien le interpreta y le brinda el apoyo en cada momento en que E* tiene alguna duda, o realiza algún comentario. Se observa que el profesor de la cátedra se apoya mucho de la profesora de apoyo, olvidando en ocasiones las adecuaciones que podría utilizar con E*, como apoyo visual, hablar más lento y frente a E*:</p> <p>La profesora de apoyo le solicita al profesor que ponga la película en su máximo volumen.</p> <p>Se aprecia que E* pierde imágenes de la película por estar mirando la interpretación de su profesora de apoyo.</p> <p>E* le pregunta por la seña de “humano” a su profesora de apoyo, ya que no comprendía que significaba.</p> <p>E* no comprende una seña que realiza su profesora de apoyo, luego su profesora se lo explica de forma verbal, y finalmente se lo explica con algo gráfico en su cuaderno.</p> <p>Se observa que E* está muy atento a la interpretación de su profesora de apoyo, la cual le indica en que momentos el narrador de la película deja de hablar, para que así E* se preocupe sólo de ver las imágenes de la película.</p>	<p>su duda.</p> <p>Las clases no fomentan la participación de E*, ya que son expositivas, y sin apoyo visual por parte del profesor. Además, existen muchos murmullos que E* no alcanza a percibir.</p> <p>Aunque se muestra atenta a la clase, no parece interesada por participar o profundizar en los contenidos, ya que no realiza preguntas acerca de él, sino que suele mostrarse dubitativa por señas que no conoce.</p> <p>El docente de la cátedra, se apoya en la profesora de apoyo, en lugar de realizar adecuaciones, como hablar más lento, utilizar material visual.</p> <p>La profesora de apoyo, además se preocupa por informarle sobre información visual que es importante a la cual E* debe atender, en lugar de enfocarse a su interpretación.</p> <p>E* se muestra muy preocupado por tener el material para las clases, seguramente le</p>
--	--	--

<p>1.2.2 Adecuaciones pedagógicas: Intervenciones que genera la profesora de apoyo en torno a las necesidades educativas del sujeto de estudio</p>	<p>El profesor dice que está citando un documento que está en el anillado (página 2) E* tiene su anillado y desde el comienzo de la clase lo tiene sobre la mesa y lo lee. La profesora de apoyo le escribe en el cuaderno a E* lo que el profesor está dictando, que es el impacto del etnocentrismo en la educación. Luego E* lee lo que escribe El profesor continua dictando, y la profesora de apoyo escribe lo que dicta el profesor y E* lee lo que va escribiendo. E* deja de leer lo que escribe lo que la profesora de apoyo, para anotar algo en una pequeña libreta, pero pronto vuelve a continuar con la lectura. Muchos estudiantes conversan y ríen, mientras otros duermen. (al parecer la atención, ha bajado considerablemente).</p> <p>E* sigue atenta a la interpretación de su profesora de apoyo, así como también está atenta a las imágenes de la película. A pesar de que la película no tenía subtítulos, y esto desmotivó al comienzo a E*, no tuvo mayor influencia en su atención hacia la interpretación de su profesora de apoyo. No obstante esto, sí afectó en que E* perdía mucha información de imágenes de la película,</p>	<p>ayuda a estudiar y comprender con mayor claridad los contenidos.</p> <p>Además el sujeto de estudio, implementa sus propias estrategias de estudio según le acomode, y al mismo tiempo las va complementando de lo que la profesora de apoyo le sugiere o que observa en sus compañeros.</p>
--	--	---

	por tener que mirar la interpretación, siendo que las imágenes de la película podían ayudarla a comprender a cabalidad algunos conceptos que no entendía.	
4. Opiniones: idea, juicio o concepto que el sujeto de estudio tiene sobre alguien o algo.	E* le manifiesta a su profesora de apoyo que ojala la película tenga subtítulos. Entra el profesor a la sala y justo coincide su ingreso con el comienzo de la película, la cual no tiene subtítulos.(E* muestra cara de molestia cuando le pregunta al profesor si la película tiene subtítulos y éste le responde que no)	E* señala que la película debiese tener subtítulos, lo que puede significar que para ella es más cómodo que exista una adecuación que considere su pérdida auditiva, de todas maneras, esta aseveración debiese hacerla al docente de la cátedra. E* se muestra disconforme cuando se percata que la película que verán en la cátedra no tiene subtítulos.

Cátedra: Educación y pedagogía

Categoría	Unidad de registro	Interpretación
<p>3.3.1 Expresión Corporal de los Sujeto de estudio: Postura, expresión facial, disposición y motivación entorno a la clase.</p>	<p>E* mantiene una actitud atenta, observando el televisor (al parecer no requiere de mayor apoyo de la profesora, ya que no lo pide, ni la profesora de apoyo se lo da)</p> <p>Existe una situación cómica, ya que en la película, un estudiante trata al profesor de amanerado y todas en la sala ríen. (E* pareciese que no entendió el comentario o no lo encuentra chistoso o tal vez no está de ánimos)</p> <p>En la película, nuevamente, sucede algo chistoso, los estudiantes de la película están conjugando verbos y un estudiante conjugó de esta manera el verbo: “Cresqueremos” y en ese instante esboza una sonrisa.</p> <p>Son las 15:41 y los estudiantes comienzan a perder su concentración, algunos cierran los ojos, pareciera que duermen, otros comienzan a bostezar, se sienten murmullos, sin embargo a E* se le observa concentrada en la película.</p> <p>E* sube sus piernas a la silla (pareciera estar un poco aburrída, ya que dirige su mirada a las compañeras y a otras situaciones que se dan en la sala, como es el que una estudiante se pare, que otra compañera se mueva)</p> <p>E* mantiene su cabeza apoyada sobre su mano.</p> <p>Las partes graciosas de la película, en donde los estudiantes ríen, pareciese que E* no las entiende, pues no le causa gracia, ni tampoco pregunta el por qué de las risas del resto.</p>	<p>E* se mantiene atento a la exposición y por ende no solicita ayuda. Su postura denota un interés por la asignatura, ya que su mirada se enfoca a lo presentado en la cátedra.</p> <p>E* queda segregada en la información auditiva que aparece en el discurso expuesto, ya que no muestra la misma respuesta que el resto de sus compañeros.</p> <p>A pesar del desgastamiento propio de la jornada de estudio, E* mantiene una disposición favorable para su aprendizaje, ya que se encuentra concentrada en el contenido de la cátedra.</p> <p>Los estudiantes ven una película, luego de transcurrida, la mayor parte del curso se muestra desconcentrado, E* sigue atenta al desarrollo de ésta, de todas maneras se muestra cansada luego de un tiempo, para ello busca recursos que le ayuden a estar atenta. La postura corporal de E* cambia, se muestra aburrído, ya que dirige la mirada a sus compañeros y no a la película.</p>

<p>2.1.4 Interacciones con la profesora de apoyo: Relaciones entre el sujeto de estudio y la profesora de apoyo.</p>	<p>Durante una parte de la película, no hay subtítulos, porque los actores hablaban en su dialecto africano, aquí la profesora de apoyo le comentó lo que sucedía porque no había texto.</p> <p>Sucede otra situación cómica en la película, es que a un estudiante lo llaman Jackie Chan, pues era Chino, los compañeros de E* rieron abiertamente, pero E* no, pues no entendió, y la profesora de apoyo le explicó.</p> <p>(Generalmente cuando se aleja de la clase, la profesora de apoyo la vuelve a contextualizar a la clase)</p> <p>E* durante el transcurso de la clase, en donde se plantean las dudas sobre la prueba pasada y las exigencias del futuro trabajo, le plantea sus dudas a su profesora de apoyo, al igual que da soluciones a los problemas que se enfrentaron en relación a la entrega del trabajo, no obstante todo se lo comenta a su profesora de apoyo, y no lo da a conocer como su opinión a todo el curso. No obstante cuando el profesor le pregunta si tiene dudas, o algo que aportar, ella sólo en algunas ocasiones le manifiesta sus dudas.</p> <p>El profesor les comenta que verán una película, y de esta deberán hacer un trabajo. Comienzan a ver la formalidad en la entrega del informe que harán. En</p>	<p>E* pierde información auditiva o bien no entiende la causa de la risa de sus pares, de todas maneras no pregunta, lo cual denota una actitud pasiva frente a sus aprendizajes, pues no se informa de las interacciones que surgen en el aula.</p> <p>La profesora de apoyo hace adecuaciones en el transcurso de la cátedra, explicando el contexto de una película, por lo que se muestra atención y preocupación por E*.</p> <p>La profesora de apoyo está pendiente del contexto que rodea a E*, ya que si no reacciona de la manera esperada (en esta circunstancia debiera reír como los compañeros) ella le acerca el contexto de aula a E*, esto denota una cercanía con la estudiante.</p>
--	---	---

<p>2.1.1 Interacciones con los profesores: Relaciones entre el sujeto de estudio y el/la profesor/a.</p>	<p>este momento E* levanta su mano y realiza una pregunta sobre el tipo de interlineado que debe tener el trabajo.</p> <p>El profesor le hace un comentario a E* debido a algo que sucedió en la película, un estudiante golpeo a otro y dejó sangrando a una niña, al ver esto en la película el profesor le hace en señas la frase “qué paso” a lo que E* solo ríe.</p> <p>El profesor le pregunta si está bien E*, porque la nota decaída, y E* le comenta que parece que se va enfermar</p> <p>En el trabajo en grupos, el profesor se acerca a E* y le pregunta dónde lo aplicaran y ella no sabe, por lo que el docente le señala al grupo que orienten a E* en relación al nombre de la escuela y dónde se ubica.</p> <p>Cuando se le entrega la prueba a E*, la profesora de apoyo le revisa la evaluación y los comentarios que le pone el profesor. Además la profesora de apoyo, le recomienda que escuche al profesor cuando se pone a conversar con las compañeras, agrega que ellos pueden y que ahora le interesa preocuparse de los contenidos y redacción de los ensayos. La profesora de apoyo se preocupa de que E* anote la fecha de entrega del trabajo (ella también lo anota) luego se ponen de acuerdo para revisar la redacción del trabajo, la profesora de apoyo le pide que se lo envíe antes (el trabajo).</p> <p>En el trabajo en grupo, la docente de apoyo le señala</p>	<p>Cuando existe una discusión para arreglar un problema del curso, E* hace aporte, pero a la profesora de apoyo, no da a conocer su opinión a sus compañeros, lo cual puede relacionarse con su personalidad, con el estilo de aprendizaje al cual esta acostumbrada, o bien a la relación cercana que establece con la profesora de apoyo, donde ésta alienta a E* a participar o entregar su percepción.</p> <p>E* en situaciones específicas e inducidas por el profesor de la cátedra, comenta sus dudas al curso.</p> <p>E* se preocupa por aspectos formales de un trabajo y se lo expone al docente, lo cual muestra una disposición a participar en clases.</p> <p>El docente busca una estrategia para asegurarse que E* ha entendido, para ello le habla en LSCh, sin embargo la respuesta de E* no satisface lo que el docente esperaba.</p>
--	--	--

<p>2.1.2 Interacciones con los compañeros: Relaciones entre el sujeto de estudio y sus compañero</p>	<p>que E* no debe preocuparse de la información auditiva. La docente de apoyo, ayuda a interpretar y comprender el contexto de las interacciones y lo suele hacer a través de señas.</p> <p>E* hace comentarios con su par de al lado con respecto a dudas de las partes del ensayo. Luego escucha los comentarios que hacen sus pares. También les comenta que tiene frío.</p> <p>Al realizar el trabajo en grupo, E* se junta con mujeres, las compañeras se preocupan de incluir a E* utilizando señas, apoyado con escritura (se sientan en circulo) se ponen de acuerdo entre ellas, para saber cuándo observar; E* señala que no puede entrar sola porque no escucharía toda información, aunque si lo puede observar todo. Se ponen de acuerdo de la cuándo y cuántas irán a observar. Luego las compañeras comentan las preguntas que realizarán a la profesora del curso observado. E* se mantiene silenciosa (la profesora de apoyo se preocupa y le toca la frente, para percatarse si acaso tiene fiebre). Luego de distraerse un poco, E* hace comentarios y preguntas para la entrevista a la docente.</p> <p>E* durante el trabajo en grupo, se pierde de muchas de las opiniones de sus compañeras, ya que el diálogo entre ellas, es verbal y muy rápido, lo que no da tiempo a E* a captar de donde viene el sonido y poder hacer lectura labial de la compañera que está hablando.</p> <p>Sonoridad de la sala -Alfombrada: no/ Con cortinas: no</p> <p>Sonoridad de la sala- Alfombrada: si/ Con cortinas: no</p>	<p>El docente se preocupa de E*, se percata de una disposición diferente a la habitual, existe la confianza de conversar sobre el tema.</p> <p>El docente se preocupa por conocer la realidad de E*, al enterarse que le falta informarse, busca que se integre al grupo y que ellos contextualicen a E*, trata de adecuar su clase, para que pueda participar igual que los demás integrantes.</p> <p>La profesora de apoyo revisa los trabajos de E*, le hace sugerencias y correcciones para los próximos, además le señala que en otras instancias deben trabajar en ello. La profesora de apoyo está atenta a lo que comentan los compañeros y el docente, ya que se preocupa de la participación de E*, además del nivel de aceptación e incorporación que tiene E* en el proceso educativo al que se incorpora.</p> <p>La profesora de apoyo entrega estrategias para que E* integre a su manera de aprender, se centra en destacar las habilidades y fortalezas de E*, no en lo que no puedo realizar, como la información auditiva.</p>
--	---	--

<p>1.4.1 Sonoridad de la sala: Calidad acústica de las salas de clases a las que asiste el sujeto de estudio, enfocándose principalmente en la inteligibilidad de la palabra.</p>	<p>Estudiante hipoacúsica: se encuentra sentada en la primera fila, la profesora de apoyo se encuentra a su lado.</p> <p>Compañero/as: Los estudiantes están sentados en sus sillas, algunos en el suelo, pero todos mantienen el esquema de semi- círculo.</p> <p>Profesor: Esta sentado en la primera columna junto a las estudiantes.</p>	<p>E* suele comentar y acercarse a los compañeros que parece tener más confianza, y es con éstos que comenta sobre otros temas, extra académicos.</p> <p>E* al ponerse de acuerdo con su grupo de trabajo, lo hace en LSCh, y se apoyan en la escritura. Las compañeras tienen presente las adecuaciones que deben realizar con E*, y buscan estrategias para poder comunicarse e integrarlo realmente al grupo de trabajo.</p> <p>E* se mantiene silencioso, al parecer porque se encuentra enfermo, aún así, se esfuerza por realizar comentarios y aportes al grupo, al parecer para demostrar que puede trabajar.</p>
<p>1.4.3 Uso del espacio: Organización del espacio por parte de estudiantes, profesores y sujeto de estudio.</p>	<p>Estudiante hipoacúsica: durante la observación, E* se mantiene sentada en el segundo lugar (al comienzo del semi-círculo), a su lado derecho está sentada su profesora de apoyo, y a su lado izquierdo está sentada una de las compañeras con la que frecuentemente se le observa compartir. E* adopta diferentes posturas dependiendo de a quién deba mirar, ya sea a la profesora de apoyo ladeándose hacia ese lado, o al profesor de la cátedra observándolo de frente.</p> <p>Compañero/as: se observa a los estudiantes sentados en sus sillas durante el primer transcurso de la hora, luego se desplazan con sus asientos para juntarse con sus grupos de trabajo.</p> <p>Profesor: el profesor usa el espacio de delante de la sala, y en ocasiones cuando se aleja de E*, la mira se escusa y vuelve a una posición en donde E* pueda</p>	<p>Las compañeras se están acostumbrando a esta nueva realidad de tener una compañera sorda, y aunque reiteradamente tienen presente usar LSCh, escritura, o hablar más lento, ciertamente se les olvida pues están aprendiendo a comunicarse con personas sordas, por ende aprendiendo estrategias de comunicación.</p> <p>La sala en donde se desarrolla la clase suele</p>

<p>1.1.1 Estrategias de enseñanza: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de</p>	<p>verlo a la cara.</p> <p>El profesor comienza a entregar las evaluaciones realizadas. El docente realiza comentarios de la evaluación, que es un ensayo, dice que han mejorado en la estructura de hacer ensayos. Aunque señala que subió el nivel en los ensayos, habla de la bibliografía; les explica cómo deben escribir la biografía, explica en la pizarra con un ejemplo, la forma de escribir biografía de web. El profesor realiza una breve explicación acerca de cómo escribir la tesis, antítesis, síntesis, y la manera de plantearla en el ensayo, les entrega sugerencias de cómo mejorar el ensayo para la próxima vez (con ejemplos)</p> <p>Comienzan a ver la película, la que es en idioma francés y que tiene subtítulos (éstos son grandes, y de un color que contrasta con el fondo).</p> <p>Fue favorable para E* que la película tuviera subtítulos, ya que se pudo concentrar para verla, y comprendió lo que sucedía. No obstante hubieron dificultades de comprensión, de acuerdo a situaciones que eran cómicas para sus compañeros/as, pero no para E* ya que esos momentos tenían un juego auditivo de palabras.(percepción del observador)</p> <p>El docente se preocupa que E* comprenda como se plantean objetivos y le pide a profesor de apoyo que le dé ejemplos.</p> <p>El docente se cambia de lugar (más atrás) ya que nota</p>	<p>ser una sin alfombras y sin cortinas. Los estudiantes se sientan en semi-círculo, exceptuando cuando ven una película, en donde se sientan en fila y cuando se agrupan con sus compañeros de trabajo.</p> <p>Ahora bien, por el tiempo en que se desarrollan las observaciones, la puerta se mantiene cerrada, por el frío.</p> <p>E* se suele sentar en la primera fila, al lado se ubica la profesora de apoyo. Sus posturas cambian dependiendo a la persona a quien dirige su atención.</p> <p>El docente suele moverse por delante de la sala, para que E* pueda verlo, pero cuando se aleja, vuelve a delante para que E* pueda verle la cara.</p> <p>El profesor incentiva a los estudiantes, al momento de entregar sus evaluaciones comentando que han mejorado, pero les presenta aspectos a corregir y la manera de hacerlo, presentándoles ejemplos concretos acerca de los elementos que espera que los estudiantes perfeccionen.</p>
---	--	---

<p>aprendizaje de la cátedra.</p> <p>1.1.4 Materiales propicios para el aprendizaje del sujeto de estudio (películas con subtítulos, clases con apoyo visual)</p> <p>1.1.3 Adecuaciones pedagógicas: Intervenciones que genera el docente en torno a las necesidades educativas del sujeto de estudio.</p>	<p>que E* no podía hacer lectura labial</p> <p>El docente se preocupa de que E* comprenda el día de entrega del trabajo y le dice que si tiene dudas, se las mande por mail</p>	<p>Al utilizar un material como una película con subtítulos, ayuda a E* para captar toda la información. Aún así, existían situaciones que eran cómicas para los compañeros, mas no para E*, pues se hacía un juego auditivo de palabras.</p> <p>Al explicar, el docente se preocupa que E* comprenda el propósito de realizar objetivos (trabajo con ensayo) para ello, le pide a la profesora de apoyo que le dé ejemplos a E*.</p> <p>El docente adecua su desplazamiento en función de E*, para que pueda realizar lectura labial.</p> <p>Existe una preocupación del docente por E*, en relación a un trabajo a entregar, busca estrategias para que E* pueda resolver cualquier duda.</p>
--	---	---

Filosofía de la Educación

Categoría	Unidad de registro	Interpretación
<p>3.3.1 Expresión Corporal de los Sujeto de estudio: Postura, expresión facial, disposición y motivación entorno a la clase.</p>	<p>E* parece muy concentrada y no le quita la vista a la prueba.</p> <p>En cada respuesta reflexionan primero. Se evidencia que E* a estudiado porque de inmediato se le ocurrían aportes para el desarrollo, se notaba segura.</p> <p>(Al parecer a E* tiene mayor dificultades e inquietudes en la parte de desarrollo), se mantiene largo tiempo mirando la prueba, con una mano en la boca, como si estuviese reflexionando</p> <p>A medida que van entregando respuestas sobre las pruebas, para ver y analizar en que se equivocaron, la cara de E* cambia (se muestra más tranquila y segura)</p> <p>Es recurrente que, luego de las interpretaciones, E* afirme con la cabeza</p>	<p>Demuestra preocupación por responder de la mejor manera la prueba.</p> <p>Tal como dice la unidad de registro, la actitud segura de E* al aportar a la prueba, denota estudio previo, y por ende, responsabilidad con el ramo.</p> <p>Seguramente prefiere tener la certeza de lo que escribe, para sentir que su respuesta es lo más correcta posible.</p> <p>Sus expresiones pasan de duda a tranquilidad al saber de qué se trata la clase.</p>
<p>1.3.1 En relación a las estrategias de aprendizaje que utiliza el sujeto de estudio: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de enseñanza.</p>	<p>Durante la prueba E* presta su atención a la prueba, y aunque hay veces que entre los compañeros hablan, E* no presta mayor atención a los demás (Excepto en la segunda instancia que es en parejas)</p> <p>Cada vez que E* tiene dudas recurre a la profesora de apoyo</p>	<p>Esta actitud denota preocupación y responsabilidad hacia el cumplimiento con la prueba.</p> <p>Recurre a resolver sus dudas con la profesora de apoyo, seguramente por cercanía y confianza.</p>

<p>2.1.5 Estrategia de interacción: Acciones que se utilizan en torno a la comunicación (LSCH, oral, escrita, lectura labio facial, entre otras) hacia el sujeto de estudio.</p>	<p>Por otro lado, cuando la docente entrega instrucciones, la profesora de apoyo, entrega una explicación paralela, generalmente lo hace utilizando LSCh</p> <p>E* desvía la mirada de la profesora de apoyo y mira a sus compañeras que exponen (al parecer para leer los labios) a los pocos momentos, se vuelve hacia la profesora de apoyo.</p>	<p>La profesora de apoyo prefiere entregarle la información a E* mediante la lengua de señas.</p> <p>E* intenta hacer lectura labial, pero al parecer no tiene éxito, o prefiere aprovechar la presencia e interpretación de la profesora de apoyo.</p>
<p>2.1 interacciones sociales: Relaciones entre el sujeto de estudio y los actores observados, durante las jornadas de clase.</p>	<p>Mientras el curso se ordena en parejas, E* y su pareja de trabajo comienzan la prueba, la dinámica que se produce es muy rica; conversan y reflexionan sobre la prueba; la compañera le explica las cosas que no entiende E*; luego escriben la respuesta (E* lo hace en la hoja de la prueba, y la compañera en la hoja que hay que entregar) mientras la compañera escribe, E* la ve atentamente y aporta muchas ideas a la respuesta.</p> <p>Además E* escuchaba atentamente a su compañera, y entre ambas iban construyendo la respuesta; se recuerdan de lo leído, para luego plasmarlo en la prueba. (son las primeras en terminar)</p> <p>Con quien más existe intercambio, es con su compañera del lado (Daniela) aunque no hablan, si se miran, y ríen juntas, y cuando terminan las exposiciones, hacen pequeños comentarios entre ellas. Al finalizar el último grupo, E* toma el trabajo de su compañera y le comenta algo al oído, luego toma su pelo y lo compara con el de ella (la jornada ya había terminado)</p>	<p>La interacción que se da entre E* y su compañera permite que E* participe de la discusión para generar las respuestas. Su compañera muestra buena disposición para explicarle los conceptos o aclarar las dudas.</p> <p>Esta interacción refleja que existe un vínculo más cercano con esta compañera, hay actitudes que muestran complicidad y cercanía.</p>

<p>1.4.3 Uso del espacio: Organización del espacio por parte de estudiantes, profesores y sujeto de estudio.</p>	<p>La docente generalmente se mueve al frente de los estudiantes, aunque durante el desarrollo, se pasea entorno de la sala, pero se queda en un lugar (atrás, al frente a un costado) por unos minutos. A la vez, lee la prueba y mira hacia fuera. E* se sienta en la primera silla del costado derecho de la sala (al lado de ella esta la profesora de apoyo)</p> <p>Aunque hay veces que se pasea por el centro de la sala (existiendo ocasiones que le da la espalda a E* mientras habla, aunque en esos momentos E* mira a la profesora de apoyo)</p> <p>La profesora de la cátedra, durante toda la jornada, se mantiene sentada en la primera silla, del lado izquierdo de la sala.</p> <p>La profesora de apoyo se mantiene cerca de E*</p>	<p>Estos movimientos de la profesora ocasionan que E* pierda cierta información visual, incluso auditiva.</p> <p>Para favorecer la comunicación, la profesora de apoyo se sienta cerca de E*.</p>
<p>1.4.2 Topografía de la sala: Ubicación de las sillas y mesas, en relación al favorecimiento de la comunicación y la movilidad en las salas de clases.</p>	<p>Ubicadas en semi- círculo, la mayor parte de los estudiantes se encuentran en el costado derecho, en la zona donde se encuentra la puerta y los ventanales.</p> <p>Hay una mesa al centro y frente de la pizarra. Es una sala grande que permite desplazamiento (en esta ocasión es más grande, para el número de estudiantes)</p>	

<p>1.1.1 Estrategias de enseñanza: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de aprendizaje de la cátedra.</p>	<p>La docente explica que existió poco análisis y reflexión; señala algunas preguntas donde la mayoría se equivocó. La docente hace participar y validar las respuestas de los estudiantes, a su vez, enfatiza en las preguntas y las hace reflexionar sobre lo que habían visto anteriormente La profesora hace una pequeña síntesis y ejemplificación del grupo que acababa de exponer y luego vuelve hacer la misma pregunta que hizo al grupo de E* (que al parecer no respondió la pregunta en su totalidad)</p>	<p>La profesora intenta hacer reflexionar a los estudiantes sobre sus acciones y participación en la clase.</p>
<p>1.1.2 Métodos de trabajo del docente: Procedimientos particulares del docente para alcanzar ciertas estrategias.</p>	<p>Las dudas se responden de forma individual La profesora habla despacio, explica lo que realizarán Profesora comenta que la nota más alta fue un "5 y algo", señala algunas de las falencias se debían a que no comprendieron lo que es estudiar "por lo que al final de cada clase deben hacer 2-3 preguntas" (para comprender la clase) La profesora explica como deben estudiar los estudiantes, haciendo referencia a que están en la universidad y no en el colegio La profesora vuelve a señalar las notas malas de las pruebas, para luego preguntarles a los estudiantes: "¿Qué les pasa con lo que les estoy diciendo?" Comienza la corrección de la prueba, la dinámica consiste en que la profesora lee las preguntas, y los estudiantes deben señalar si es verdadera o falsa, cuando son falsas se detiene en el argumento de algunos docentes; a su vez, cuando las preguntas que tuvieron pocos</p>	<p>El método de trabajo del docente es coherente con las estrategias que utiliza, siempre intenta buscar ocasiones para la reflexión, y conciencia en torno al ramo.</p>

	<p>resultados favorables para el curso, se detiene con mayor énfasis, para profundizar la respuesta correcta</p> <p>E* comienza a exponer su trabajo, en voz alta, habla de manera lenta.</p> <p>La profesora señala (al parecer haciendo referencia a la pronunciación de E*); “esa parte no te la entendí, a ver de nuevo”</p> <p>Luego, la docente realiza preguntas personalizadas al grupo (a E* no le hace ninguna)</p>	
<p>1.2.1 Estrategias de enseñanza: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de aprendizaje de la cátedra</p> <p>2.1.5 Estrategia de interacción: Acciones que se utilizan en torno a la comunicación (LSCH, oral, escrita, lectura labio facial, entre otras) hacia el sujeto de estudio.</p>	<p>La profesora de apoyo esta atenta a cualquier consulta de E* y a su vez, a cualquier aporte que realice la profesora o algún compañero</p> <p>Interpreta en LSCh a E*, no lo hace de manera textual, si no que va explicándole los conceptos en profundidad, o entregando ejemplos</p> <p>Cuando no hay seña para explicar lo deseado (al parecer porque E* no conoce el significado) la profesora de apoyo le escribe la palabra y luego la explica. De todas formas, la profesora de apoyo relaciona la palabra con las señas y a su vez, realiza lectura labial</p> <p>Al momento de revisar la prueba, E* se ve un poco ensimismada mirando la evaluación, por lo que la profesora de apoyo, está constantemente llamándole la atención, con la intención de que atienda a lo que dice el curso o bien la profesora, además va corrigiendo junto con E* la prueba.</p> <p>Al finalizar la clase, cuando los estudiantes se</p>	<p>La profesora de apoyo busca diferentes formas para aportar a los aprendizajes de E*, estrategias de comunicación o de enseñanza.</p> <p>Se preocupa de que E* reciba la mayor información posible de la clase, ya sea registrándola de manera escrita o que la observe directamente.</p>

	<p>van retirando, la profesora de apoyo le indica a E* que escriba todos los comentarios, incluso las dudas y consulte a la profesora cuando no entienda (al parecer en el otro bloque de clases la profesora de apoyo no estará presente). E* vuelve su mirada hacia su compañera la profesora de apoyo le pregunta, en LSCh: “le leíste los labios” E* le afirma con la cabeza, luego la profesora de apoyo le pregunta (otra vez en LSCh: “¿le entendiste?” E* señala que sí.)</p> <p>La profesora de apoyo la escucha con atención, esperando una explicación para interpretar. Por otro lado, cuando la docente entrega instrucciones, la profesora de apoyo, entrega una explicación paralela, generalmente lo hace utilizando LSCh.</p> <p>Al interpretar la profesora de apoyo se caracteriza por escuchar primero y luego explicar a E*, ahora lo hace con mayor detención, porque es común que las estudiantes no expresen de manera correcta o coherente sus comentarios</p> <p>Mientras interpreta la profesora de apoyo le pregunta a E* si recuerda una seña y E* responde a su significado (Debilidad, es la seña en cuestión)</p>	<p>La interpretación que hace la profesora de apoyo no es al cual la expresan los emisores, sino que primero la escucha, y trata de explicarla a E* de la manera más clara posible, sin perder la información esencial.</p>

Práctica I

Categoría	Unidad de registro	Interpretación
<p>2.2.2 Expresión Corporal de los Sujeto de estudio: Postura, expresión facial, disposición y motivación entorno a la clase.</p>	<p>E* mira la pizarra, donde están proyectadas las diapositivas y luego escribe en su cuaderno. Tiene sus piernas cruzadas, y una de sus manos apoyada en el cuaderno y con la otra escribe.</p> <p>E* sigue con su mirada a la profesora.</p> <p>E* baja su cuaderno de la mesa y lo pone sobre sus piernas. Su compañero de al lado estornuda, y la profesora le dice “¡Salud!”, y E* lo abraza y se ríe.</p> <p>E* saca un documento sobre la observación científica que la profesora les solicito que revisaran nuevamente (al parecer lo lee o ojea).</p>	<p>Las diapositivas entregan información que E* anota, porque seguramente le parece relevante.</p> <p>Esta situación permite inferir que E* comprende lo que sucede, aunque no haya intérprete o profesora de apoyo de por medio.</p> <p>Al tener el texto en sus manos y saber de qué se trata, E* denota responsabilidad e interés por estar informada sobre la clase.</p>
<p>2.1.2 Interacciones con los compañeros: Relaciones entre el sujeto de estudio y sus compañeros.</p>	<p>La profesora comienza a conectar el notebook, el proyector, para comenzar la clase. Mientras hace esto algunos estudiante se paran para conversarle, y otros estudiantes conversan entre ellos. E* conversa con su compañera que está sentada a su lado, lo hace mediante lengua oral.</p> <p>Su compañera (P*), en señas le dice “que lindo tu lápiz” a lo que E* no comprende, y luego le explica que la seña que realizó es para referirse al lápiz, y luego E* se lo presta.</p>	<p>En esta clase E* se comunica con lengua oral con sus compañeros. Al parecer sin complicaciones.</p> <p>En esta ocasión es la compañera quien usa señas, y E* no comprende, por lo cual se le debe explicar lo que le dijo.</p>

	<p>E* le pregunta a su compañera de que hablan y ella le explica en lengua oral. Luego otra compañera (P*) le explica en lengua de señas, y luego le dice que mire a la pizarra que la profesora está explicando también.</p> <p>Los estudiantes comienzan a pararse y la profesora les dice que pasará la lista una estudiante, así que deberán estar en silencio. Algunos estudiantes conversan otros salen de la sala, mientras E* está sentada conversando con su compañera de al lado sobre su cuaderno. Continúa la estudiante pasando la lista, hasta que nombra a E* y su compañera de al lado le avisa que la nombraron y E* levanta la mano.</p>	<p>A pesar de que E* se comunica de manera oral, no comprende lo que hablan sus compañeras, y una de éstas se lo explica en lengua de señas.</p>
<p>2.1.1 Interacciones con los profesores: Relaciones entre el sujeto de estudio y el/la profesor/a.</p>	<p>no se observa alguna interacción particular con la profesora, solo se observa que E* la mira mientras ella habla.</p>	<p>E* no establece mayor interacción con la profesora de la cátedra. Quizás no hay dudas sobre lo que se explica en la clase, o también puede tener relación con la ausencia de la profesora de apoyo.</p>
<p>1.4.1 Sonoridad de la sala: Calidad acústica de las salas de clases a las que asiste el sujeto de estudio, enfocándose principalmente en la inteligibilidad de la palabra.</p>	<p>Sonoridad de la sala/ Alfombrada: No- Con cortinas: No</p>	<p>La sala no es la más óptima en relación a la sonoridad, pues la acústica de ésta se ve afectada al no contar con elementos que disminuyan la reverberación.</p>

<p>1.4.2 Topografía de la sala: Ubicación de las sillas y mesas, en relación al favorecimiento de la comunicación y la movilidad en las salas de clases.</p>	<p>Topografía de la sala: Ubicación sillas: son dos columnas de 4 a 5 sillas cada una, y cada columna consta de 3 a 4 filas hacia atrás, en donde al final de la sala ambas columnas se juntan formando una sola fila. La ubicación de las sillas, hace que quede un espacio al centro de la sala Ubicación mesas: una mesa al centro y frente de la pizarra. Tamaño de la sala: Una sala mediana, que permite a los estudiantes tener un espacio, entre cada silla. Iluminación: La sala está ubicada en el primer piso del departamento, y tiene unas ventanas grandes que permiten la iluminación natural. Ventilación: hay tres ventanas, una de ellas está abierta.</p>	<p>La sala cuenta con espacio para moverse, pero E* pierde información visual con respecto a sus compañeros al no tenerlos de frente.</p> <p>La iluminación permite recibir en condiciones óptimas la información visual que requiera E*.</p>
<p>1.4.3 Uso del espacio: Organización del espacio por parte de estudiantes, profesores y sujeto de estudio.</p>	<p>Uso del espacio: Estudiante hipoacúsica: está sentada en la última fila, al centro de la sala, quedando frente a la profesora, ya que no hay estudiantes sentados delante de ella. Compañero/as: los estudiantes están todos sentados, dos compañeras se paran y salen de la sala. Profesor: Se despliega por el pasillo de la sala, cuando presenta el contenido, aunque la mayor parte del tiempo se queda al medio y mirando a los estudiantes.</p>	

<p>1.1.2 Métodos de trabajo del docente: Procedimientos particulares del docente para alcanzar ciertas estrategias.</p>	<p>La profesora cambia la diapositiva y E* la mira y luego escribe en su cuaderno, luego vuelve a mirar a la profesora y la sigue con la mirada.</p> <p>La profesora cambia la diapositiva, y E* comienza a escribir nuevamente en su cuaderno, mirando en reiteradas ocasiones la diapositiva.</p> <p>E* mira a la profesora mientras esta explica, la profesora cambia de diapositiva y E* comienza a copiar en su cuaderno (al parecer copia lo que aparece en el power point)</p> <p>La profesora les dice que "...no copien lo que aparece en el power point porque o sino a que vienen a clases... lo importante es que comprendan lo que yo les explico...", les dice que luego les enviará el power por mail, aunque les recalca que no es algo que acostumbre a hacer.</p>	<p>La presentación de diapositivas al parecer es un buen apoyo para E*.</p>
<p>1.1.1 Estrategias de enseñanza: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de aprendizaje de la cátedra.</p>	<p>La profesora proyecta el taller a realizar en la pizarra, y les explica cada ítem, les pregunta si conocen las cartas gantt, a lo que los estudiantes responden que no, y les explica cómo realizar una a grandes rasgos con un ejemplo que proyecta en la pizarra</p>	<p>La profesora utiliza varias estrategias para explicar a los estudiantes, sin embargo no se evidencia alguna que apunte especialmente a que E* comprenda lo que se explicó.</p>

<p>2.1.5 Estrategia de interacción: Acciones que se utilizan en torno a la comunicación (LSCH, oral, escrita, lectura labio facial, entre otras) hacia el sujeto de estudio.</p>	<p>E* sigue con su mirada a la profesora.</p>	<p>Puede deberse a que trata de leer los labios, o para mostrar una actitud de respeto y atención hacia la profesora.</p>
<p>1.1.3 Adecuaciones pedagógicas: Intervenciones que genera el docente en torno a las necesidades educativas del sujeto de estudio.</p>	<p>La profesora explica sobre la realización del registro, mientras se mueve hacia los lados, hacia delante y atrás, pero siempre mirando hacia el frente.</p> <p>La profesora cambia la diapositiva y E* la mira y luego escribe en su cuaderno, luego vuelve a mirar a la profesora y la sigue con la mirada.</p> <p>La profesora cambia la diapositiva, y E* comienza a escribir nuevamente en su cuaderno, mirando en reiteradas ocasiones la diapositiva.</p> <p>E* mira a la profesora mientras esta explica, la profesora cambia de diapositiva y E* comienza a copiar en su cuaderno (al parecer copia lo que aparece en el power point)</p> <p>E* perdió mucha de la información verbal que entregó la profesora, como por ejemplos y otros datos relevantes para su práctica, ya que en esas ocasiones se encontraba copiando el material que se encontraba en la</p>	<p>Mantener esta postura, permite que E* pueda recibir directamente la información que entrega la docente, ya sea por lectura labial o aprovechando sus restos auditivos.</p> <p>El material que se usa en la clase, permite tener un referente visual a E* sobre lo que se está explicando.</p> <p>Esta situación se produce principalmente porque no hay una persona que le entregue esta información. La profesora de apoyo no se encuentra presente.</p>

	diapositiva.	
<p>1.3.1 En relación a las estrategias de aprendizaje que utiliza el sujeto de estudio: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de enseñanza.</p>	<p>E* toma apuntes en su cuaderno.</p> <p>La profesora cambia la diapositiva y E* la mira y luego escribe en su cuaderno, luego vuelve a mirar a la profesora y la sigue con la mirada.</p> <p>La profesora cambia la diapositiva, y E* comienza a escribir nuevamente en su cuaderno, mirando en reiteradas ocasiones la diapositiva.</p> <p>La profesora cambia la diapositiva, y E* comienza a escribir en su cuaderno, y esto lo alterna con mirar la diapositiva. (mientras lo que la profesora explica lo que dice la diapositiva, E* pierda esa información porque al parecer prefiere copiar lo que hay en ella).</p> <p>E* mira a la profesora mientras esta explica, la profesora cambia de diapositiva y E*</p>	<p>Cuando la profesora de apoyo no se encuentra presente, E* intenta escribir toda la información que se diga en la clase, principalmente obtenida de las diapositivas.</p>

	<p>comienza a copiar en su cuaderno (al parecer copia lo que aparece en el power point)</p> <p>La profesora explica el registro de campo, y da como ejemplo nuevamente al observador, mientras E* escribe en su cuaderno (al parecer copia lo que aparece en la diapositiva)</p> <p>La profesora cambia de diapositiva, y E* la lee y luego comienza a escribir en su cuaderno.</p> <p>E* saca un documento sobre la observación científica que la profesora les solicito que revisaran nuevamente (al parecer lo lee o ojea).</p>	
<p>2.2.4. Responsabilidad: Conductas que reflejen responsabilidad y compromiso de parte de los actores que interactúan con el sujeto de estudio.</p>	<p>Suena el celular de la profesora, y dice “Ese es mi celular”, los estudiantes murmullan, la profesora deja el celular sobre la mesa, y luego vuelve a sonar, y les dice a los estudiantes “Perdón chicos”, y contesta y dice por celular “Estoy en clases”, (al parecer corta la llamada) y deja el celular sobre la mesa.</p> <p>Nuevamente suena el celular de la profesora, la profesora dice “que atroz”, ocurren murmullos de parte de los estudiantes.</p>	<p>Esta actitud denota el compromiso con la clase, dándole prioridad a ésta en vez de responder la llamada. Además de pedir las disculpas pertinentes.</p>

<p>1.1.4 Materiales propicios para el aprendizaje del sujeto de estudio (películas con subtítulos, clases con apoyo visual)</p>	<p>El material de proyección que usa la profesora, es un power point de fondo blanco, con letras negras grandes, y en uno de los costados tiene un diseño decorativo de plantas.</p> <p>La profesora proyecta el taller a realizar en la pizarra, y les explica cada ítem, les pregunta si conocen las cartas gantt, a lo que los estudiantes responden que no, y les explica cómo realizar una a grandes rasgos con un ejemplo que proyecta en la pizarra.</p>	<p>Este tipo de diseño, permite observar con claridad el mensaje escrito en él. Esto facilita la comprensión de éste por parte de E*.</p> <p>Dar la explicación sobre una actividad, apoyándose en el power, permite que las instrucciones sean claras, en especial para E*.</p>
---	---	--

Políticas Educativas

Categoría	Unidad de registro	interpretación
<p>3.3.1 Expresión Corporal de los Sujeto de estudio: Postura, expresión facial, disposición y motivación entorno a la clase.</p>	<p>Se observa a E* poco motivado, y al parecer no maneja mucho de los temas que su compañero y profesora de apoyo le exponen.</p> <p>E* se separa de la profesora de apoyo, y comienza a observar las vitrinas, en donde hay fotografías, documentos, objetos, etc.</p> <p>E* se muestra muy concentrado, mirando a su profesora de apoyo, y anotando en su libreta, así como también se preocupa de observar lo que se encuentra en su alrededor.</p> <p>En alguna ocasión le realiza preguntas a su profesora de apoyo acerca de cosas que no entendió durante la interpretación, y también se dirige a una compañera para que esta le facilitara la visión a la simulación de clases.</p> <p>E* se encuentra interesado, aunque ya al final cuando podían seguir observando por si solos el lugar, estaba preocupado por irse luego, ya que no conocía por ahí.</p> <p>E* estaba muy concentrado, al parecer no perdió la atención durante todo el tour, ya que no dejó de mirar la interpretación de su profesora de apoyo.</p> <p>Se le observó cómoda hasta que ya terminé la visita guiada, ya que luego quería irse del lugar porque al parecer no se ubicaba por ese lugar (estación del metro Qta. Normal.)</p>	<p>El estado anímico de E* se refleja en su corporalidad. Quizás se ve poco motivado porque no domina el tema del que se habla.</p> <p>E* muestra cierta autonomía para explorar el lugar, y denota interés por observar los elementos que hay en él.</p> <p>Las actitudes de E* manifiestan su interés por el tema tratado, además de la responsabilidad de dejar registro de la información que le entregan.</p> <p>Esta actitud de atención e interés, pueden significar que hay un grado de motivación por el contenido que le enseñan en el tour.</p> <p>Esta situación puede implicar cierta inseguridad para moverse por Santiago.</p>

<p>2.1.2 Interacciones con los compañeros: Relaciones entre el sujeto de estudio y sus compañeros.</p>	<p>E* y su compañero discuten ideas, y le consultan a la profesora de apoyo de E*.</p> <p>E* y su compañero luego de conversar sobre un tema (al parecer relacionado con la evaluación), deciden también que será él quien escriba, pero este le dice que está bien, pero que le preste su cuaderno, ya que él considera que las hojas de su cuaderno son feas (esto lo dice haciendo uso de la palabra hablada, como también del uso de palabras signadas).</p> <p>E* y su compañero comen semillas de maravillas, mientras hacen la prueba, continúan conversando. El compañero de E* le explica su punto de vista de cómo se legislan las leyes, y los pasos a seguir de estas. Todo esto lo hace con el apoyo de señas.</p> <p>E* realiza todos sus comentarios a su compañero y a su profesora de apoyo, en relación a temas de la prueba, usando la lengua oral y también la lengua de señas.</p>	<p>Tal interacción puede implicar importancia en el tema que se discutía, pues necesitaban el respaldo o aprobación de otra persona.</p> <p>La relación con su compañero muestra que hay una cercanía entre ellos, existe confianza para pedirse cosas, y la forma en que se comunican, pues él hace uso de ciertos apoyos para complementar la palabra hablada.</p> <p>Lo mismo que el ítem anterior. Pero además, su compañero manifiesta interés por informar más a E*.</p> <p>Realiza comentarios a personas que siente más cercanas o confiables, por eso no muestra inseguridad por utilizar una u otra forma de comunicación.</p>

	<p>Los estudiantes llegan a otro espacio, en donde está ambientada una sala de clases de otro tiempo. Todos los estudiantes se acomodan rodeando la simulación de sala de clases. E* le pide a una compañera que quedo delante de ella, que se corra un poquito hacia el lado (lo hace con mímicas naturales) para así ella poder ver también.</p>	<p>E* no quiere perder ninguna información que sea entregada, en especial la información visual.</p>
<p>2.1.4 Interacciones con la profesora de apoyo: Relaciones entre el sujeto de estudio y la profesora de apoyo.</p>	<p>La profesora de apoyo pregunta si pueden hacer uso del texto (pregunta que fue hecha por E* a su profesora de apoyo), la profesora le responde que "... considero que no es necesario, pero si las estudiantes creen que les sívelos pueden usar...".</p> <p>E* realiza preguntas a su profesora de apoyo, si deben dar ejemplos en todas las respuestas, y la profesora le explica que solo en las que se lo soliciten o las que considere pertinente. La interacción se realiza en Lengua de señas.</p> <p>La profesora de apoyo hace uso de la lengua de señas y de la lengua oral, para compartir información tanto con E*, como con el compañero de prueba de E*.</p> <p>Mientras E* y su compañero complementan las ideas, la profesora de apoyo toma apuntes. (pareciera que les toma apuntes sobre lo que dicen, ya que a veces les hace preguntas sobre un tema relacionado a la discusión, y luego vuelve a anotar)</p>	<p>La profesora de apoyo sirve de vocera de E*, y de interprete para la profesora de la cátedra. El comentario que E* hace a la profesora de apoyo, implica responsabilidad e interés por tener una herramienta más para comprender los contenidos.</p> <p>Se usan diversas estrategias de interacción, en pro de que todos comprendan, pero al mismo tiempo, para que E* pueda recibir información de calidad.</p> <p>La profesora de apoyo muestra preocupación por el proceso de aprendizaje de E*. Busca distintas estrategias para hacer el mejor trabajo posible.</p>

	<p>Los estudiantes se acomodan todos rodeando a la guía del museo. Están todos de pie, tomando apuntes sobre lo que la guía les está contando. Mientras E* se encuentra casi en la primera fila cercana a la guía y mirando a su profesora de apoyo, quien le está interpretando en LSCh sobre lo que eran las escuelas normalistas.</p> <p>La profesora de apoyo interpreta a E*, lo que la guía va narrando, luego E* deja de mirar a su profesora de apoyo y anota algo en su libreta que lleva en la mano.</p> <p>E* le hace una pregunta a su profesora de apoyo(al parecer E* no entendió la importancia de Brigida Walker), y su profesora de apoyo le explica nuevamente, luego E* toma apuntes en su libreta, su profesora de apoyo la mira, le da un tiempo para que E* escriba, pero luego le pide que la mire para continuar con la interpretación.</p>	<p>E* busca un lugar específico para observar a la guía y a la profesora de apoyo.</p> <p>E* utiliza como estrategia anotar lo que se le va narrando, además de poner atención a la interpretación de su profesora de apoyo.</p> <p>Para E* parece relevante no quedar con dudas sobre la información que recibe, para ello indica cuando tiene dudas o poca claridad sobre algún tema.</p>
<p>1.4.1 Sonoridad de la sala: Calidad acústica de las salas de clases a las que asiste el sujeto de estudio, enfocándose principalmente en la inteligibilidad de la palabra.</p>	<p>Sonoridad de la sala/ Alfombrada: No- Con cortinas: No</p> <p>Sonoridad de la sala/ Alfombrada: No - Con cortinas: No</p> <p>Los estudiantes parecen sentirse cómodos en este espacio, aunque en ocasiones el ruido de afuera los perturba.</p>	<p>La sonoridad de la sala no es la más adecuada, pues no contiene ningún elemento que absorba los sonidos.</p> <p>Los ruidos externos pueden distraer a los compañeros de E*, y quizás alguno de esos ruidos podría también molestar a E*.</p>

<p>1.4.2 Topografía de la sala: Ubicación de las sillas y mesas, en relación al favorecimiento de la comunicación y la movilidad en las salas de clases.</p>	<p>Topografía de la sala: Ubicación sillas: Los estudiantes están distribuidos dentro de la sala en dos columnas, de 4 a 5 sillas cada una, y cada columna consta de 3 filas hacia atrás, en donde al final de la sala ambas columnas se unen, formando una sola fila. Ubicación mesas: una mesa al centro y frente de la pizarra. Tamaño de la sala: Una sala grande, que permite a los estudiantes tener mucho espacio entre otros compañeros, permitiendo también que se puedan sentar en parejas lejos de otra pareja de compañeros. Iluminación: La sala está ubicada en el segundo piso del departamento, y tiene unas ventanas grandes que abarcan toda la sala, que permiten la iluminación natural. Ventilación: hay cuatro ventanales.</p> <p>Topografía de la sala: Ubicación sillas: no hay sillas, los estudiantes se encuentran de pie. Ubicación mesas: no hay mesas. Tamaño de la sala: es una sala grande, que pierde espacio por los muebles de exposición que en ella hay. Iluminación: La sala está ubicada en el segundo piso del departamento, y tiene unas ventanas grandes, que se encuentra tapadas con cortinas de madera por fuera de la sala. Ventilación: hay tres ventanales, pero se encuentran cerrados.</p>	<p>Este orden de las sillas, quizás permita orden a la profesora de la cátedra, sin embargo E* no tiene la posibilidad de recibir la información visual al tener a sus compañeros de frente.</p> <p>La iluminación adecuada permite a E* tener la oportunidad de observar con mayor claridad los estímulos visuales (lectura labial, señas, gestos, etc.)</p>
--	--	---

<p>1.4.3 Uso del espacio: Organización del espacio por parte de estudiantes, profesores y sujeto de estudio.</p>	<p>Uso del espacio: Estudiante hipoacúsica: está sentada en la primera fila, a un espacio de la orilla de la columna hacia el centro de la sala. Compañero/as: los estudiantes están todos sentados, hasta el momento en la especificación que se dio al comienzo en la ubicación de las sillas, luego adoptarán posiciones que les acomoden para poder concentrarse para la prueba (puede ser dentro de la sala o en el pasillo del segundo piso del departamento). Profesor: está sentada en una esquina de la sala, contraria a la puerta de esta.</p> <p>Uso del espacio: Estudiante hipoacúsica: está de pie, junto a la profesora de apoyo. Compañero/as: los estudiantes están ubicados cerca de la guía y del objeto al cual hace referencia. Profesor: está ubicado al final del grupo.</p> <p>E* se encuentra en una segunda fila del grupo curso, y la profesora de apoyo le interpreta. E* toma su libreta y anota, y luego vuelve a mirar a su profesora de apoyo.</p> <p>Los estudiantes llegan a otro espacio, en donde está ambientada una sala de clases de otro tiempo. Todos los estudiantes se acomodan rodeando la simulación de sala de clases. E* le pide a una compañera que quedo delante de ella, que se corra un poquito hacia el lado (lo hace con mímicas naturales) para así ella poder ver</p>	<p>La posición de E* puede permitirle tener un mejor panorama a nivel visual y auditivo, según sus necesidades, pues se encuentra cerca de la profesora de cátedra.</p> <p>Al estar cerca de la profesora de apoyo, no perderá ninguna información, pues ésta se encarga de entregarle todas las informaciones que se traten.</p> <p>Al estar siempre anotando, y observando la interpretación, le permite tener un mayor alcance de los contenidos que se están trabajando.</p> <p>Con esta actitud, E* demuestra que conoce sus necesidades, por ejemplo, tener el campo visual completo.</p>
--	---	---

	también.	
2.1.5 Estrategia de interacción: Acciones que se utilizan en torno a la comunicación (LSCH, oral, escrita, lectura labio facial, entre otras) hacia el sujeto de estudio.	La profesora de apoyo busca con la mirada a E*, luego la toca y le pide que la miré, ya que E* estaba tomando apuntes. La profesora comienza a interpretarle sobre los métodos de castigo. (E* se pone en puntas de pie, y mira los objetos con que golpeaban a los estudiantes)	Todas las interacciones que se dirigen a E* son apoyadas en lengua de señas. Al costado se ejemplifica con la profesora de apoyo, quien se comunica con lengua de señas, pero sus compañeros también la utilizan para apoyar su comunicación.
1.2.2 Adecuaciones pedagógicas: Intervenciones que genera la profesora de apoyo en torno a las necesidades educativas del sujeto de estudio	<p>Mientras E* y su compañero complementan las ideas, la profesora de apoyo toma apuntes. (pareciera que les toma apuntes sobre lo que dicen, ya que a veces les hace preguntas sobre un tema relacionado a la discusión, y luego vuelve a anotar)</p> <p>La profesora de apoyo interpreta a E*, lo que la guía va narrando, luego E* deja de mirar a su profesora de apoyo y anota algo en su libreta que llega en la mano.</p> <p>E* le hace una pregunta a su profesora de apoyo (al parecer E* no entendió la importancia de Brigida Walker), y su profesora de apoyo le explica nuevamente, luego E* toma apuntes en su libreta, su profesora de apoyo la mira, le da un tiempo para que E* escriba, pero luego le pide que la mire para continuar con la interpretación.</p> <p>La profesora comienza a interpretar lo que la guía les va narrando, sobre el método de enseñanza que se usaba en ese tiempo, que su diferencia radica en las diferencias ideológicas de</p>	Todas las intervenciones que realiza la profesora de apoyo implican necesariamente una adecuación pedagógica, pues E* siempre requiere alguna intervención para comprender la clase. Estas intervenciones apuntan principalmente a la comunicación y su modalidad.

	cada tiempo.	
4.Comentarios: idea, juicio o concepto que el sujeto de estudio tiene sobre alguien o algo.	En alguna ocasión le realiza preguntas a su profesora de apoyo acerca de cosas que no entendió durante la interpretación, y también se dirige a una compañera para que esta le facilitara la visión a la simulación de clases.	Cuando E* tiene dudas, prefiere resolverlas directamente con la profesora de apoyo o con sus compañeros.

Cátedra: Introducción a la Lengua de Señas

Categoría	Unidad de Registro	Interpretaciones
<p>2.2.2 Expresión Corporal de los Sujeto de estudio: Postura, expresión facial, disposición y motivación entorno a la clase</p>	<p>E* se saca su chaqueta y pone su cuaderno sobre la mesa.</p> <p>E* mira a la profesora y luego de ver la repetición de la palabra, escribe en su cuaderno.</p> <p>La profesora pide que cada uno haga alguna seña de lo que aprendió hoy, algunos estudiantes muestran algunas señas aprendidas, mientras otros formulan oraciones utilizando señas aprendidas en otras instancias. (E* mira a sus compañeros, y comenta con ellos en señas, se le ve muy cómoda durante la clase).</p>	<p>E* se muestra bastante cómoda en la clase, ya que comenta con sus compañeros, se ve atenta al desarrollo de la clase y a la vez, apoya a sus compañeros en el aprendizaje de nuevas señas.</p> <p>Además de permanecer atenta a la información visual que se constituye en la cátedra, E* anota en su cuaderno y retroalimenta a sus compañeros.</p>
	<p>Los estudiantes se realizan preguntas, corrigen sus errores. (algunos se les ve inseguros). Una compañera sentada al lado de E* tiene que hacer una pregunta y hace un signo de vergüenza, así que E* le da unos golpecitos en la espalda para que continúe.</p>	<p>E* incentiva a sus compañeros cuando los atemoriza realizar una pregunta. Se muestra segura de su competencia y por lo mismo es que puede motivar a sus compañeros.</p>

	<p>E* realiza comentarios a sus compañeros y profesora, se le observa cómoda usando la lengua de señas para comunicarse con sus pares.</p>	<p>E* al realizar comentarios a su entorno, utiliza LSCh, se ve cómoda en su empleo. Su postura y expresión corporal denotan deleite y holgura por la clase.</p>
	<p>Se observó a E* muy participativa durante la clase, realizando preguntas, dando a conocer dudas, mostrando comentarios, sin sentir vergüenza, se vió muy cómoda a E* no solo en las interacciones con sus pares, sino que también con la profesora de la cátedra.</p>	<p>E* se muestra participativa y activa en el desarrollo de la clase, ya que realiza comentarios y dudas. E* se muestra mayor confianza con la profesora del ramo que tiene pérdida auditiva. E* se muestra muy atenta a las dudas y comentarios de sus compañeras, los cuales son LSCh, ya que es la modalidad de la cátedra.</p>

<p>2.1.2 Interacciones con los compañeros: Relaciones entre el sujeto de estudio y sus compañeros.</p>	<p>Los estudiantes comienzan a revisar las oraciones y E* interrumpe a la compañera que está haciendo la corrección de la primera oración, para corregirle la seña correspondiente al número 3.</p>	<p>E* se sienta segura en la cátedra, tanto así, que corrige a los errores de sus compañeros en LSCh, estas conductas la avalan frente a su entorno como una persona competente en LSCh.</p>
	<p>E* pregunta por una seña a su compañera P* y la profesora se da cuenta y le explica. Interaccion profesores</p>	<p>E* está atenta a cada persona que comenta en clases. A su vez, la profesora, esta pendiente de las dudas que tiene E*, y prefiere resolverlas ella ante que alguna compañera.</p>
	<p>E* observa a la profesora, y luego comenta en señas con su compañera P* las palabras aprendidas por la profesora de apoyo del semestre anterior, y las diferencias que están tienen con otra estudiante sorda de cuarto año.</p>	<p>E* comenta con una compañera, las variables lingüísticas que existen en la LSCh de señas. Además se manifiesta la importancia de la profesora de apoyo, ya que ella fue quien entrego, el semestre anterior, las bases en LSCh, pues se fue quien enseñó en primera instancia LSCh a E* y a sus compañeras, lo cual facilita el aprendizaje de nuevas señas.</p>

	<p>Otro estudiante usa el dactilológico para mostrar la palabra cumpleaños, y la profesora cree que es culpa, y luego hace la corrección el estudiante, y todos ríen, E* también lo hace.</p>	<p>Un estudiante se equivoca al realizar una seña, todo el curso ríe, incluido E*, comprende el contexto comunicativo de la clase, no queda excluido de la información, ya que no es vía oral, sino que visual.</p>
	<p>Una estudiante le pregunta a E* cuántos primos tiene, a lo que E* responde muchos, muchos. La profesora aprovecha esta instancia para marcar la diferencia entre el cómo (interrogativo) y el como (comparación), explicando las diferencias de significado de cada uno.</p>	<p>A partir de un comentario de E*, la docente realiza la diferenciación entre dos señas. La docente está atenta a las interacciones de los educandos, y es a partir de ellas que busca estrategias para enseñar nuevos conceptos en LSCh.</p>

	<p>P* le dice a E* que la profesora le enseñó la seña de viajar, y E* le responde que no sabe cuál es la seña, pero P* la mira y se ríe, y le explica todo de nuevo.</p>	<p>E* utiliza frecuentemente a su entorno cercano para aprender y conocer nuevo contenido, suele ser a sus compañeros a quienes le comenta sus dudas o realiza comentarios, favoreciendo la participación y el logro de los aprendizajes. Ya que no solo del docente es de quien se aprende, sino que de toda la comunidad educativa.</p>
	<p>E* le pregunta a la profesora sobre la seña de esquiar, la profesora le responde, y luego E* le dice a unas compañeras que están sentadas frente a ellas cómo es la seña de esquiar.</p>	<p>Cuando E* le pregunta a la profesora sobre señas específicas, E* se las comenta, posteriormente a sus compañeras, por lo que practica enseñando lo aprendido, esto denota seguridad en sus habilidades</p>
	<p>E* realiza comentarios a sus compañeros y profesora, se le observa cómoda usando la lengua de señas para comunicarse con sus pares.</p> <p>E* tiene muchos diálogos durante esta cátedra con sus pares, relacionados al uso de las señas y el aprendizaje de estas.</p> <p>E* y su compañera se fueron a sentar a sus puestos, y E* le pregunta a su compañera por su pololo, y ésta le respondió.</p>	<p>En el desarrollo de la cátedra E* se muestra activa, dispuesta a comentar, a preguntar cuando tiene dudas, y a dialogar en LSCh con sus pares y profesores.</p>

	<p>Otra compañera de E* (P*) se acerca a ellas y les interrumpe la conversación, les pregunta que cosas les dijo la profesora, y E* les comenta. En un instante comenzaron a hacerse preguntas sobre algunas señas que no recordaban. Luego P* se fue a sentar con su compañera.</p> <p>E* le dice a su compañera con la que está sentada que conversen para que practiquen, y comienzan a conversar sobre aquellas cosas que les gustan y las que no. E* señala que no le gustan las bufandas.</p>	<p>Para practicar señas E* y sus compañeras cercanas utilizan diversos métodos como; comentar sobre la vida cotidiana con sus compañeras en LSCh, realizar preguntas de algunas señas de esta manera no olvidan lo aprendido.</p>
	<p>Una estudiante sentada cerca de E*, les pregunta sobre la seña de mucho, y otra estudiante le dice que dependerá de lo que quiera decir, a esto E* esta muy atenta a lo que la compañera les está explicando. (cabe señalar que todos los diálogos de la clase se dan en lengua de señas, con apoyo de la lengua oral).</p>	<p>El hecho que esta clase sea en LSCh hace que E* pueda estar más atenta a todas las conversaciones, e integrarse con mayor facilidad. A su vez, ayuda a mejorar su manejo en LSCh.</p> <p>E* está atenta a las conversaciones de las compañeras en LSCh, al parecer para intervenir si es que se equivocan.</p>
	<p>El compañero de E* les cuenta que se sacó un 6.8 en la presentación de la semana anterior. E* hace la seña de felicitaciones a su compañero.</p>	<p>E* tiene lasos de amistad más profundo con sus compañeros, se nota ya que se preocupa de su grupo cercano.</p>
	<p>E* se acerca una compañera y le comenta que le faltó fluidez y que se equivocaron en la realización de 2 señas. Luego se sienta en su puesto, y comienzan a mirar a la profesora y a los dos estudiantes que se sentaron con ella</p>	<p>Logra señalar sus falencias a sus compañeros, lo cual le permite visualizar su situación actual, lo que debe mejorar y organizarse entorno a ello.</p>

	para realizar el diálogo.	
	Una de las estudiantes que se acaba de parar, luego de terminar el diálogo con la profesora, se acerca a E* para preguntarles cómo les fue en la presentación pasada, E* le comenta las debilidades que tuvieron.	E* no tiene dificultades para comentar sus debilidades a diferentes compañeras, lo que puede permitir obtener un calificación de su manejo en LSCh, si E* trabaja en función a sus dificultades puede superarse rápidamente.
	E* le cuenta a su compañera que el domingo comió completo, pero la compañera le corrige la seña que uso para domingo, ya que no era esa, pues usó la seña de hospital. E* señala que se confunde. Un perro entró a la sala y todas dicen que lo echen, y E* lo echa, todos sus compañeros le dicen que es mala, pero luego todos ríen.	E* se confunde entre dos señas, ya que la configuración espacial es muy similar, sin embargo su compañera la corrige, eso demuestra la disposición de su entorno para aprender LSCh.
	E* le dice a su compañera que F* siempre la molesta y la compañera solo ríe, Luego conversan con P* que está sentada al extremo frontal de ellas en la sala.	E* conversa en LSCh, con una compañera que se encuentra en el extremo de la sala, para ello es necesario que ambas conozcan y manejen LSCh.
	E* comienza a hablar sobre el congreso con su compañera y comenta que conoció mucha gente y que se sacó muchas fotos, en esto P* la interrumpe y molesta a E* porque esta dice y habla de un señor llamado Bernardo y en verdad el señor se llamaba Fernando y ahí la molestan todos las instante. A E* pareciera darle vergüenza y trata de no darle importancia diciendo que es lo mismo (este diálogo se da en lengua oral con apoyo de señas).	E* comenta sobre un congreso al que asistió con unos compañeros, el diálogo se produce en lengua oral con apoyo de señas y el tema era el bilingüismo y las personas sordas, aunque de lo que conversan es de personas que conocieron, demuestra un interés por acercarse a la realidad de las personas sordas.

	<p>La compañera de diálogo de E* se apoya sobre la mesa, y E* comienza a hacerle cariño en el pelo, y le dice que tiene poquito pelo (lo dice en lengua oral). La compañera ríe, y le dice que sí.</p> <p>E* continúa haciéndole cariño a su compañera en el pelo, y le comenta que su pelo es más crespo arriba y hacia las puntas es más liso. La compañera de E* comienza a peinárselo con las manos, y E* le dice que no lo haga porque se le encrespara más, y la compañera le responde que el pelo es de ella, que ella lo tiene hace 18 años, y luego ambas ríen.</p>	<p>E* conversa con una compañera, acerca del aspecto físico de su compañera.</p>
	<p>Dos compañeras se acercan a E*, y ellas le dicen que conversen en lengua de señas, para que practiquen y así aprender más. Comienzan a discutir que tema hablar, y de repente se les ocurre que sería bueno interpretar un texto de la cátedra de Desarrollo Psicológico y así estudian, Todos de acuerdo, comienza la interpretación. (este dialogo se realiza en lengua oral)</p>	<p>Compañeras se acercan a E* para practicar las señas aprendida, para ello utilizan un texto de otra cátedra. Lo cual demuestra la habilidad de E*, la cual es reconocida entre sus compañeras, lo cual le entrega seguridad, pues ella entrega un diagnóstico de sus habilidades.</p>

	<p>Luego otra compañera del curso se acerca al grupo que estaba viendo la interpretación, y les pide que por favor la miren que ella quiere ensayar la presentación del cuento en lengua de señas que debe hacer luego.</p> <p>La estudiante comienza a contar el cuento, y en ocasiones se detiene con inseguridad y le pregunta a E* si la seña que utilizará está bien. E* en ocasiones le corrige algunas señas.</p>	<p>Una compañera se acerca a E* para que ensayar un cuento que debe presentar. Cuando no esta segura, la compañera se detiene y le pregunta a E*, ella hace correcciones, lo que demuestra que E* se siente competente en LSCh, al menos reconoce su superioridad en comparación con sus pares.</p>
	<p>Al terminar el cuento la estudiante se va a su puesto, y el grupo de estudiante que continúa conversando con E*, que son al menos 5, continúan dialogando en señas sobre los animales, y E* les manifiesta que a ella le gustaría tener un perrito chiquitito, y sus compañeros le dicen que debería comprarse un chiguagua, para llevarlo en la cartera, todos ríen.</p>	<p>E* comenta (en LSCh) sus gustos, al parecer no le molesta que hagan burlas acerca de algunos temas.</p>
	<p>Luego todos los compañeros comienzan a dialogar sobre el congreso de personas sordas que se llevo a cabo hace unos días, comentan sobre la interpretación de las canciones, ya que no se debe hacer usando metáforas, sino que aplicado a la práctica.</p>	<p>Los estudiantes comentan acerca de un congreso enfocado al bilingüismo, y ellos comentan acerca de la interpretación.</p>
	<p>Luego comienzan a conversar sobre como es la seña de Chile en diferentes lugares, y se</p>	<p>E* conversa con sus compañeros acerca de las variables lingüísticas de la LSCh, y se</p>

	ríen porque en Europa deben usar la seña de robo para identificar Chile. Todos ríen.	mofan de algunas señas.
2.1.1 Interacciones con los profesores: Relaciones entre el sujeto de estudio y el/la profesor/a.	<p>La profesora le dice a E* que haga la oración que sigue, E* le responde que no hay más, y la profesora revisa y hace la seña de equivocación.</p> <p>E* le pregunta a la profesora sobre la seña de esquiar, la profesora le responde, y luego E* le dice a unas compañeras que están sentadas frente a ellas cómo es la seña de esquiar.</p> <p>E* se muestra muy cómoda durante las dudas que le presenta a la profesora, además de que E* la está mirando todo el tiempo.</p>	E* se muestra cómoda en la interacción con la profesora (sorda) de la cátedra le realiza preguntas, y se enfoca en ella constantemente. Se muestra muy participa en la clase, y activa en la relación profesor – estudiante.
	La profesora los saluda y les dice que comenzarán con una conversación para evaluar, pregunta quien se ofrece como voluntario. E* y una compañera de ella se ofrecen.	E* se ofrece de voluntaria para realizar una conversación en LSCh, se siente competente en LSCh, ya que es capaz de ser ejemplo para sus compañeros/as

	<p>La profesora le pregunta a E* cómo estuvo su fin de semana, E* le cuenta que se fue a Llay-Llay y que el sábado fue a Viña del Mar a las 2 am, la profesora le dice que esa hora es tarde, y E* le responde que si que no sabe por qué lo hicieron.</p> <p>La profesora termina de preguntarles aspectos de la vida cotidiana y les menciona sus debilidades, a E* le dice que le falta más expresión y que está bien en relación a la configuración manual que hace de la señas.</p>	<p>Las debilidades de E* se centran en la expresión, lo cual puede estar relacionado a que se ha enfocado a aprender las señas, pero no integrarlas desde su personalidad.</p>
	<p>Los estudiantes que estaban sentados con la profesora, antes de pararse le preguntan por su nota de la última presentación. Al ver E* y su compañera que a ellas no les dieron la nota se paran y se la piden a la profesora.</p> <p>La profesora comenta que le faltó fluidez a E*, que debe estar más relajada, para realizar las señas.</p>	<p>E* le pregunta a la profesora por evaluaciones pasadas. Se muestra relajada y cómoda, ya que es capaz de señalar a las docente que falta su nota.</p>
<p>5.1 Sonoridad de la sala: Calidad acústica de las salas de clases</p>	<p>Sonoridad de la sala/ Alfombrada: Si- Con cortinas: No</p>	<p>La sala donde se desarrolla la clase, se caracteriza por estar alfombrada, aún así, en</p>

<p>a las que asiste el sujeto de estudio, enfocándose principalmente en la inteligibilidad de la palabra.</p>	<p>Hay mucho silencio en la sala, se escuchan murmullos bajos ocasionalmente.</p> <p>Sonoridad de la sala/ Alfombrada: Si- Con cortinas: No</p>	<p>la sala suele estar en silencio.</p>
<p>1.5.2 Topografía de la sala: Ubicación de las sillas y mesas, en relación al favorecimiento de la comunicación y la movilidad en las salas de clases.</p>	<p>Topografía de la sala: Ubicación sillas: Las sillas están ubicadas realizando un semi-círculo, quedando al centro la alfombra de la sala. Ubicación mesas: solo una que es de la profesora que esta ubicada al centro de la sala, frente al pizarrón. Tamaño de la sala: es una sala grande, en donde los estudiantes se pueden ubicar de forma cómoda. Iluminación: La sala está ubicada en un subterráneo, en donde entra luz por las tres ventanas que hay, pero igualmente se usa luz artificial. Ventilación: hay tres ventanales, solo uno se encuentra abierto.</p> <p>Topografía de la sala: Ubicación sillas: Las sillas están ubicadas en semi-círculo, quedando al centro de la sala la alfombra del piso. Ubicación mesas: solo hay una mesa, y es la de la profesora que está ubicada al centro de sala, casi pegada a la pizarra. Tamaño de la sala: es una sala grande, en donde los estudiantes se pueden ubicar de forma cómoda en el espacio.</p>	<p>La sala está en el subterráneo del departamento. La ubicación de las sillas son en semi-círculo, existe una mesa que es la del profesor al frente de pizarrón.</p>

	<p>Iluminación: La sala está ubicada en un subterráneo, en donde entra luz por las tres ventanas que hay, pero igualmente se usa luz artificial.</p> <p>Ventilación: hay tres ventanales, uno está abierto a petición de los estudiantes.</p>	
<p>5.3 Uso del espacio: Organización del espacio por parte de estudiantes, profesores y sujeto de estudio.</p>	<p>Uso del espacio: Estudiante hipoacúsica: está en el sexto puesto, después del comienzo de la u, cerca de donde se encuentran las ventanas.</p> <p>Compañero/as: los estudiantes están sentados en semi-círculo en sus sillas, solo dos compañeras se sientan sobre la alfombra para ver mejor las señas de la profesora.</p> <p>Profesor: esta delante del pizarrón, mirando a sus estudiantes. No transita mucho por la sala.</p> <p>El ambiente físico pareciera ser muy agradable para los estudiantes, no hay distractores visuales ni auditivos, hay mucho silencio, los estudiantes parecieran estar cómodos en sus posiciones sentados.</p> <p>Dos estudiantes ubicadas en los extremos de la “U” se cambian de posición para ver mejor las señas de la profesora, y se sientan en el suelo.</p> <p>Uso del espacio: Estudiante hipoacúsica: está sentada cerca de la puerta de la sala, en el cuarto puesto luego de que comienza el semi-círculo.</p> <p>Compañero/as: los estudiantes están</p>	<p>E* suele sentarse en las primeras sillas del semi círculo. La profesora, a su vez, se mantiene frente al pizarrón, no se desplaza mucho por la sala, excepto en el trabajo en grupo.</p>

	<p>sentados en semi-círculo en sus sillas. Luego modifican un poco la organización de la sala para sentarse en parejas para practicar los diálogos en lengua de señas, no obstante casi ni se pierde el semi-círculo.</p> <p>Profesor: esta delante del pizarrón, mirando a sus estudiantes.</p>	
<p>2.1.5 Estrategia de interacción: Acciones que se utilizan en torno a la comunicación (LSCh, oral, escrita, lectura labio facial, entre otras) hacia el sujeto de estudio.</p>	<p>La profesora le da la instrucción al grupo que se sienten en parejas y conversen en lengua de señas mientras ella lo hace con E* y su compañera (En esta cátedra se usa la lengua de señas como medio de comunicación).</p>	<p>La clase se realiza en LSCh, lo cual facilita la comunicación de todos los integrantes de la cátedra, tanto profesores como estudiantes.</p>
<p>1.1.1 Estrategias de enseñanza: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de aprendizaje de la cátedra.</p>	<p>Luego se realiza la revisión del dictado, en donde se elige a los estudiantes para que ellos hagan las palabras usando el dactilológico.</p> <p>Luego la profesora comienza a dictarles oraciones usando el dactilológico para los nombres, y las palabras con sus respectivas señas.</p> <p>La profesora escribe palabras en la pizarra, las va indicando y luego hace la seña, pero primero verifica que todos la estén mirando.</p> <p>La profesora les pregunta si tienen dudas, y una estudiante dice que si, y muestra la palabra usando del dactilológico, la profesora</p>	<p>La docente hace que los estudiantes refuercen los contenidos, a través de la práctica, es su manera de evaluar.</p> <p>La profesora presenta las palabras a partir del dactilológico, para luego mostrar la seña que pertenece a la palabra.</p> <p>Al no comprender las señas, la profesora utiliza el pizarrón como clave de intermedio para hacer más asequible las nuevas señas.</p>

	<p>copia las palabras en la pizarra y luego realiza la seña de cada una indicándolas. P* levanta la mano y usa el dactilológico para mostrar otra palabra y la profesora la escribe en la pizarra y luego hace la seña. La profesora le da la instrucción al grupo que se sienten en parejas y conversen en lengua de señas mientras ella lo hace con E* y su compañera (En esta cátedra se usa la lengua de señas como medio de comunicación).</p>	<p>Mientras evalúa personalmente a los estudiantes, la docente potencia la práctica entre pares, haciéndolos conversar en LSCh entre ellos.</p>
<p>1.1.2 Métodos de trabajo del docente: Procedimientos particulares del docente para alcanzar ciertas estrategias.</p>	<p>La profesora comienza la clase saludándolos, y luego de preguntarles cómo están, comienza a recordarles que la próxima semana tendrán prueba (todo se realiza en Lengua de Señas, cabe destacar que la profesora es sorda).</p>	<p>El método de la profesora se caracteriza por hacer interactuar a los estudiantes, de manera que desde la práctica aprendan las señas que se exponen.</p>

	<p>La profesora comienza el dictado de palabras usando el dactilológico.</p> <p>Las profesoras les pide que también escriban las oraciones en la pizarra.</p> <p>La profesora les dice que ahora verán los días de la semana, algunos no entienden así que la profesora escribe en la pizarra el título.</p> <p>La profesora les recuerda que todos los días que tengan clases de LSCh, tendrán dictado y les recuerda nuevamente que la próxima semana tendrán prueba.</p>	<p>La docente se apoya de claves visuales para que el curso acceda a la lengua. Reiteradamente se apoya del pizarrón, apoyo que utiliza para que comprendan lo que se exponen y a su vez, porque es pedido.</p>
	<p>Las profesoras conversan en lengua de señas. Luego la profesora que había ingresado a la sala les pide a los estudiantes que le presten atención y les comunica que deberán hacer una investigación sobre la integración de personas sordas en otras comunidades, y deberán investigar cuando comenzó, cómo se integran las personas sordas a esa comunidad. La profesora les dice que el trabajo se hará de forma grupal y escrita, con una presentación en lengua de señas.</p>	<p>Las docentes a cargo de la cátedra, realizan un trabajo con el objetivo de acercar la comunidad sorda al curso.</p>

<p>3.1 Emociones: estado de ánimo que manifiesta el sujeto de estudio.</p>	<p>El compañero de E* les cuenta que se sacó un 6.8 en la presentación de la semana anterior. E* hace la seña de felicitaciones a su compañero.</p> <p>E* la mira y la aplaude, y le hace la seña de suerte</p>	<p>E* alienta a sus compañeros al momento de presentar en LSCh.</p>
<p>3.2 Vínculos afectivos: lazos emocionales que constituye el sujeto de estudio con su entorno significativo.</p>	<p>E* continúa haciéndole cariño a su compañera en el pelo, y le comenta que su pelo es más crespo arriba y hacia las puntas es más liso. La compañera de E* comienza a peinárselo con las manos, y E* le dice que no lo haga porque se le encrespara más, y la compañera le responde que el pelo es de ella, que ella lo tiene hace 18 años, y luego ambas ríen.</p>	<p>E* se muestra afectiva y cariñosa con algunas compañeras, ya que realiza caricias en el cabello de su compañera. Se muestra mayor confianza, ya que hay un acercamiento físico.</p>
<p>4. Opiniones: Idea, juicio o concepto que el sujeto de estudio tiene sobre alguien o algo.</p>	<p>Se observa que E* usa mucha expresión y conoce casi todos los interrogativos, ya que hace la seña antes que la haga la profesora.</p>	<p>E* se anticipa a las explicaciones de la docente, haciendo las señas en su lugar.</p>

Cátedra: Lingüística

Categorización	Unidad de registro	Interpretaciones
<p>2.1.5 Estrategia de interacción: Acciones que se utilizan en torno a la comunicación (LSCh, oral, escrita, lectura labio facial, entre otras) hacia el sujeto de estudio.</p>	<p>La profesora de apoyo le muestra su cuaderno a E*, pero ésta sigue copiando. Luego la profesora de apoyo le da una explicación de lo que dijo la profesora, en LSCh.</p>	<p>Se hace referencia a la forma de comunicarse E* con la profesora de apoyo. En donde la última coordina la información que transmite la docente de la cátedra, utilizando diversas estrategias que surgen a partir de las características personales de E*.</p>
<p>2.1.4 Interacciones con la profesora de apoyo: Relaciones entre el sujeto de estudio y la profesora de apoyo.</p>	<p>E* le pide a la profesora de apoyo que le abra una botella de jugo. Ambas ríen. E* le explica que ella no podía porque tiene crema en las manos.</p> <p>E* y la profesora de apoyo tienen una pequeña conversación sobre una seña (E* me apunta y le indica a la profesora de apoyo que la observadora se la enseñó).</p> <p>La profesora de apoyo le interpreta lo que está explicando la profesora, todo con LSCh. Durante esta acción E* ríe con algo que le dice la profesora de apoyo.</p>	<p>Las interacciones que tiene E* con la profesora de apoyo, parecen ser fluidas y de retroalimentación, E* se muestra más seguro de las señas que conoce y se lo hace saber a la profesora de apoyo.</p> <p>La relación entre E* y la profesora de apoyo se caracteriza por ser relajada, ya que pueden reír, y comentar aspectos de la clase mediante el humor.</p>

<p>2.1.2 Interacciones con los compañeros: Relaciones entre el sujeto de estudio y sus compañeros.</p>	<p>Mientras el curso termina de escribir, la profesora de apoyo conversa con E* y con las compañeras que están más próximas, sobre la seña que le pregunto hace un momento. Ríen y tienen una especie de juego (hacen como si E* se enoja con la profesora de apoyo).</p> <p>E* masajea una de las muñecas de D*, y ésta le dice, modulando solamente, que le duele.</p>	<p>Las interacciones de E* son más cercanas y cariñosas con los compañeros de grupo y la profesora de apoyo, además son en base de LSCh, o bien de lectura labio facial.</p>
--	--	--

<p>2.1.3 Interacciones con el grupo de trabajo: Relaciones que se despliegan al interior del grupo con quien trabaja el sujeto de estudio.</p>	<p>Escriben dentro del taller las muletillas de cada uno. Para E* escriben 'lo mío es lo mejor' "porque siempre dices eso", le explican sus compañeros.</p> <p>F* le entrega la hoja con las respuestas del taller a E*, ella lo mira, y F* le dice 'tú nunca hablai' (con apoyo de la seña de hablar), pero E* le devuelve la hoja.</p> <p>E* mantiene una discusión con sus compañeros para ver quien hablará. F* es quien insiste en que 'todos hemos hablado alguna vez' (usa LSCh para apoyarse y modula de forma más lenta). Finalmente E* lee las respuestas del taller.</p>	<p>Se alude a las relaciones que establece E* con su grupo de trabajo. En esta ocasión, su grupo incentiva a E* a exponer el taller que habían desarrollado, al parecer ella nunca participa. Esto facilita la integración y posterior desplante en grupo de E*. Además favorece su relación con el grupo, pues los compañeros consideran a E* como un igual que tiene capacidades que es necesario que fomente.</p> <p>El grupo insiste en que E* participe, y para hacerlo, utilizan LSCh y además, modulan más lento, finalmente logran su objetivo.</p>
--	---	---

<p>1.1.2.1 Estrategias de enseñanza: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más aprendizajes de la cátedra.</p>	<p>Cuando E* termina de escribir, la profesora de apoyo de inmediato revisa lo que escribió y le explica brevemente una idea dicha por la profesora. La profesora de apoyo pregunta a la profesora “¿Qué es la paleopontrología?”. La profesora le explica el significado. Tienen una breve conversación sobre el concepto.</p> <p>Profesora de apoyo le pregunta a E* qué entiende por variación lingüística.</p>	<p>La profesora de apoyo está pendiente de que E* comprenda el contenido de la clase, para ello es necesario que este en contacto con el grupo de trabajo y la profesora de la cátedra.</p>
<p>1.4.2 Topografía de la sala: Ubicación de las sillas y mesas, en relación al favorecimiento de la comunicación y la movilidad en las salas de clases.</p>	<p>La profesora cambia la diapositiva; E* escribe lo que está en ella. Al parecer la posición de la profesora de apoyo dificulta un poco la visión de E* hacia la presentación).</p>	<p>La topografía de la sala dificulta la comprensión del material que la docente presenta.</p>
<p>1.2.1 Estrategias de enseñanza: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más aprendizaje de la cátedra.</p>	<p>La profesora de apoyo le consulta a la profesora sobre un determinado contenido, para corroborar lo que ésta comprendió. Luego de la respuesta de la profesora, que es afirmativa, la profesora de apoyo escribe algo en su cuaderno. Mientras la profesora de apoyo interpreta, E* asiente con la cabeza cada cierto tiempo. Al final E* le pregunta “¿Cómo se llama el autor?”. La profesora de apoyo deletrea la respuesta con dactilológico, y también le muestra su cuaderno. Cada vez que E* escribe en</p>	<p>La profesora de apoyo utiliza diversas estrategias para acercar el contenido a E*, entre ellas; el uso de dactilológico, para hacer referencias a nombres, ello lo acompaña de la escritura. Además de complementar la información que la profesora de apoyo entiende, con lo que la docente de la cátedra expone. Para luego informar a E* en LSCh.</p>

	<p>su cuaderno, luego la profesora de apoyo le interpreta lo que está explicando la profesora, todo con LSCh. Durante esta acción E* ríe con algo que le dice la profesora de apoyo. La profesora de apoyo pregunta algo a la profesora, y luego le explica algo a E* en relación a lo que se considera pre científico.</p>	
<p>1.3.1 En relación a las estrategias de aprendizaje que utiliza el sujeto de estudio: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de enseñanza..</p>	<p>E* ya no copia la información de las diapositivas. Ahora está más atenta a la explicación de la profesora de apoyo, para luego de eso, escribir algo en su cuaderno. E* vuelve a leer lo que se ha respondido para el taller, mientras sus compañeros conversan sobre otros temas.</p>	<p>E* se enfoca en la interpretación que hace la profesora de apoyo acerca de la clase, en lugar de copiar los datos de la diapositivas. Al parecer le acomoda que le interpreten en LSCh, en lugar de enfocarse a la información visual del power.</p>
<p>1.1.3 Adecuaciones pedagógicas: Intervenciones que genera el docente en torno a las necesidades educativas del sujeto de estudio.</p>	<p>La profesora de cátedra entrega una hoja a E*, para que pueda seguir la lectura junto con sus compañeros.</p>	<p>Docente de la cátedra, entrega material de apoyo a E*.</p>
<p>3.1 emociones: estado de ánimo que manifiesta el sujeto de estudio.</p>	<p>E* le cuenta a la profesora de apoyo que mañana se va a Llay Llay, que está muy feliz porque se quedará allá hasta el lunes.</p>	<p>E* informa a la profesora de apoyo que viajará a su ciudad natal, este aspecto debe ser importante para E* pues cambia su disposición, ya que se muestra feliz al hablar de ello, además el comentarlo debe ser porque tiene confianza en la profesora de apoyo.</p>

<p>4.Opiniones: Idea, juicio o concepto que el sujeto de estudio tiene sobre alguien o algo.</p>	<p>Mientras la profesora de apoyo interpreta, E* asiente con la cabeza cada cierto tiempo. Al final E* le pregunta “¿Cómo se llama el autor?”. La profesora de apoyo deletrea la respuesta con dactilológico, y también le muestra su cuaderno.</p> <p>Luego de la interpretación en LSCh que hace la profesora de apoyo, E* vuelve a escribir en su cuaderno la información de la diapositiva. Le pregunta a la profesora de apoyo “¿quién?”. Al parecer se refiere al autor de una teoría).</p> <p>E* le pregunta en LSCh a la profesora de apoyo “¿ese autor trató de profundizar el lenguaje?”, ésta le responde.</p> <p>E* pregunta a la profesora de apoyo “¿qué significa una seña determinada?”, la profesora de apoyo le explica, y luego le escribe algo en su cuaderno.</p> <p>E* aporta varias ideas mientras realizan el trabajo. Por ejemplo, cuenta que conoce la palabra ‘pilonga’ que una vez se la dijeron, y que significa ‘desabrigada’.</p>	<p>E* hace comentarios cuando no comprende alguna información y pide que se lo repitan y expliquen. Se hace una retroalimentación entre la profesora de apoyo y E*, además la profesora de apoyo presenta diversos códigos visuales, como el uso del dactilológico y escritura para acercar el contenido a E*.</p> <p>E* profundiza en el significado del contenido, relacionando teorías con lo visto en clases. E* no solo se muestra interesada en el contenido y entender lo expuesto en clase, sino que se muestra bastante interesada en conocer y mejorar su competencia en LSCh, ya que cuando no comprende una seña lo pregunta, o bien pregunta por palabras y su significado en LSCh. En la realización de un trabajo grupal, E* hace diferentes comentarios con el contenido, que al parecer, se más cercano a su realidad, por lo que participa activamente.</p>
--	--	---

Cátedra: Educación Inclusiva

Categoría	Unidad de registro	Interpretación
<p>2.1.2 Interacciones con los compañeros: Relaciones entre el sujeto de estudio y sus compañeros.</p>	<p>Cuando los compañeros que están sentados cerca de E* se comentan algo, E* los mira, pero luego vuelve a concentrarse en la actividad de las imágenes.</p> <p>E* y D* tienen una discusión, para saber si en una de las imágenes aparecen o no niños con Síndrome de Down. Luego, conversan de otros temas, no relacionados con el tema de la clase.</p> <p>Cuando habla F*, que está sentado muy cerca de E*, ésta intenta mirarlo de frente (tal vez para hacer lectura labio facial).</p> <p>Las explicaciones que E* da para clasificar en una u otra categoría las imágenes, se las da de manera privada a su compañera.</p> <p>E* presta atención a las explicaciones de D*, quien trata de hacerlo en LSCh. E* no mira a la profesora.</p>	<p>El observador señala que los compañeros comentan algo, E* los mira, no obstante luego vuelve a concentrarse en lo que estaba haciendo.</p> <p>Se alude a la interacciones de E* con sus compañeros durante las clases, interacciones relacionadas a aspectos académicos, y también hace referencia a la posición que adopta E* para poder entender bien el mensaje de su compañero.</p>

<p>2.1.3 Interacciones con el grupo de trabajo: Relaciones que se despliegan al interior del grupo con quien trabaja el sujeto de estudio.</p>	<p>Conversan sobre una pulsera, todos la miran y hacen algún comentario. Luego cambian de tema, sobre un personaje televisivo. F* escucha lo que hablan, pero lee un libro. D* interpreta a E* lo que están comentando, E* expresa con diferentes gestos lo que piensa del tema.</p> <p>F* se pone de pie para cerrar la puerta, mientras D* encrespa las pestañas a una de sus compañeras con una cuchara. Cuando termina se la devuelve a E*, la cual comenta que “no puedo encresparse con encrespador ni con la tapa, además así quedan más lindas”.</p>	<p>Se hace referencia a las interacciones de E* con su grupo de trabajo, interacciones no solo basadas en aspectos académicos sino que esta vez hace referencia a aspecto de la vida de los estudiantes.</p>
	<p>Mantienen una conversación sobre cómo van a realizar el trabajo, los objetivos, el foco de interés (hay mucho ruido en la sala, por lo que no puedo escuchar con claridad todo lo que conversan) E* pregunta ¿cuál es la pregunta? (con clara cara de duda), D* le explica con LSCh.</p>	<p>Las interacciones también están basadas en temas académicos como organización de trabajos en los cuales consideran a E*, y realizan las adecuaciones pertinentes cuando E* las necesita.</p>

<p>2.1.1 Interacciones con los profesores: Relaciones entre el sujeto de estudio y el/la profesor/a.</p>	<p>En algunas ocasiones E* mira a la profesora, y mira específicamente sus labios (tal vez intenta hacer lectura labio facial)</p>	<p>Las interacciones con la profesora son unidireccionales, siendo E* la que procura mirar los labios de la docente para comprender el mensaje.</p>
<p>1.3.1 En relación a las estrategias de aprendizaje que utiliza el sujeto de estudio: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de enseñanza.</p>	<p>E* mira a la profesora (al parecer intenta realizar lectura labio facial). Se dedica a escribir la información del power point.</p>	<p>E* se apoya en el material visual que presenta la profesora, prefiriendo copiar lo que en este aparece en vez de hacer lectura labio-facial.</p>
	<p>Cuando E* tiene dudas, le pide a D* que le explique</p>	<p>Se señala que E* recurre a la estudiante que le brinda apoyo en reiteradas ocasiones, pidiéndole que le explique aquello que no entiende</p>
	<p>Se señala que existen ocasiones en que E* no logra tener acceso a la información que entrega la docente, debido a que no hay adecuaciones de parte de esta hacia E*</p>	<p>Se puede inferir que debido a la buena voluntad de parte de las compañeras de E*, es que esta tiene acceso a la información, debido que son ellas quienes realizan la.</p>

<p>2.1.5 Estrategia de interacción: Acciones que se utilizan en torno a la comunicación (LSCH, oral, escrita, lectura labio facial, entre otras) hacia el sujeto de estudio</p>	<p>Después de unos minutos, D* se dedica a interpretar en LSCh a E*, explicándole las ideas que más ha reiterado la profesora.</p> <p>La profesora explica algunas instrucciones, mirando directamente a E*, y haciendo una mejor o notoria modulación (articulación).</p> <p>La profesora se acerca al grupo de E*, se sienta al lado de ésta, pregunta al grupo ¿Quién interpreta?, P* asume la responsabilidad. Conversan sobre un colegio, y las dudas que tienen sobre éste</p>	<p>Se hace alusión a que existe una compañera del curso que da apoyo a E*, y que usa como medio de comunicación la LSCh para explicarle.</p>
<p>1.1.3 Adecuaciones pedagógicas: Intervenciones que genera el docente en torno a las necesidades educativas del sujeto de estudio.</p>	<p>Cuando la profesora pregunta por las clasificaciones, E* necesita que sus compañeras de al lado le expliquen qué están hablando.</p>	<p>Se señala que existen ocasiones en que E* no logra tener acceso a la información que entrega la docente, debido a que no hay adecuaciones de parte de esta hacia E*</p>
<p>3.2 vínculos afectivos: lazos emocionales que constituye el sujeto de estudio con su entorno significativo</p>	<p>F* se sienta detrás de E*, y le acaricia el cabello.</p>	<p>Se hace referencia a que hay lazos, vínculos entre E* y alguna de sus compañeras, demostrándolo de forma física.</p>
<p>4.Opiniones: Idea, juicio o concepto que el sujeto de estudio tiene sobre alguien o algo.</p>	<p>E* pregunta a D* “¿qué dijo?”, luego de una aclaración que hace la profesora. Su compañera le explica brevemente.</p> <p>E* pregunta ¿cuál es la pregunta? (con clara cara de duda), D* le explica con LSCh</p>	<p>E* manifiesta motivación e interés por resolver sus dudas en relación al aspecto académico pidiendo ayuda cuando lo necesita a sus compañeros.</p>

Categoría	Unidad de registro	interpretación
<p>2.1.4 Interacciones con la profesora de apoyo: Relaciones entre el sujeto de estudio y la profesora de apoyo.</p>	<p>E* mira a la profesora de apoyo, arrugando la piel de la frente, luego le frunce el ceño para preguntar por el significado de una seña. La profesora de apoyo realiza la aclaración correspondiente.</p> <p>La profesora de apoyo y E* tienen una nueva discusión sobre el significado y como se hace una seña. E* se da vuelta y le pregunta a D*, para comprobar su idea.</p> <p>La profesora de apoyo, afirma su cabeza sobre una de sus manos (como queriendo demostrar impaciencia) y cuando E* la mira, la profesora de apoyo dice en LSCh "es sobre la prueba, es importante". E* solo la mira y asiente con la cabeza.</p> <p>E* y la profesora de apoyo conversan sobre un lápiz, sus características y E* comenta que es su favorito. Luego opinan sobre los colores que les agradan</p> <p>La profesora de apoyo le explica a E* que el martes 12 y el miércoles 13 de octubre no tendrán clases después de la una porque se</p>	<p>E* manifiesta gestualmente una duda, y luego la realiza de forma verbal a la profesora de apoyo. Esta duda es en relación a una seña que utiliza la profesora de apoyo durante la interpretación, ya que se debe recordar que E* recién este año ha tenido acceso a la lengua de señas.</p> <p>E* ya se ha apoderado y siente seguridad sobre el conocimiento de la lengua de señas, al punto que se siente seguro para corregir a alguien acerca de la realización correcta de una seña.</p> <p>E* se desconcentra y presta atención a otro, por lo que la profesora se impacienta, y le pide que la mire, pues lo que le debe decir es importante, a lo que E* le asiente con la cabeza y le presta atención.</p> <p>E* y su profesora de apoyo no solo interactúan de aspectos académicos, sino que también comentan aspectos de la vida cotidiana como sus gustos y preferencias, como sucede en esta ocasión acerca del lápiz.</p> <p>La profesora de apoyo, es quien le da las informaciones importantes y aclara sus dudas cuando E* las presenta. En este caso la profesora de apoyo es quien le dice que los días 12 y 13 no tendrá clase, y luego le repite a E* esta información, ya que esta realizó una petición de clarificación.</p> <p>E* le manifiesta a la profesora de apoyo, que posee poco tiempo para realizar sus trabajos, no obstante</p>

	<p>realizará el claustro de estudiantes, entonces E* pregunta ¿no hay clases?!, la profesora de apoyo le vuelve a decir que solo en la tarde no hay clases.</p> <p>E* le cuenta a la profesora de apoyo que no tendrá tiempo para descansar, porque tiene muchos trabajos; la profesora de apoyo le recuerda que la próxima semana no tendrá clases en la tarde de martes y miércoles, por lo que tendrá un poco más de tiempo.</p> <p>Cuando la profesora da un ejemplo, y lo relaciona con una clase de karate, E* mira a su compañera de al lado y se ríe de ella, la profesora de apoyo apunta a su compañera (al parecer para saber si ella practica karate), la compañera responde “¡nooo! ¡Taekwondo!” y E* le da un pequeño empujón, expresando “¡ahhh!”.</p> <p>La profesora de apoyo y E* tienen una nueva discusión sobre el significado y como se hace una seña. E* se da vuelta y le pregunta a D*, para comprobar su idea.</p>	<p>la profesora le dice que hay dos días de la próxima semana que tendrá una jornada libre, por lo que podrá organizarse mejor con más tiempo. De esta forma lo alienta y lo guía para que no se desespere ante sus quehaceres.</p> <p>E* pareciera conocer aspectos de la vida de sus compañeros, además de que se percibe la existencia de niveles de confianza entre E* y sus pares, como para hacer bromas y realizar una cercanía física con la otra persona.</p> <p>La profesora de apoyo al realizar la interpretación, usando la LSCh, tiene diferencias con E* acerca de algunas señas, y esta última ha adquirido tal conocimiento de esta lengua que se siente segura como para rebatir y buscar la opinión de un tercero.</p>
--	--	---

<p>2.1.2 Interacciones con los compañeros: Relaciones entre el sujeto de estudio y sus compañeros.</p>	<p>E* llama a una compañera que está en otro grupo, le dice algo, ríen y conversan un par de minutos (no logro distinguir de qué hablan)</p> <p>E* les repite la seña de 'tema', para que conversen sobre el tema que trabajarán. Sus compañeros se ríen y comentan 'que es pesaita' (a modo de broma).</p>	<p>E* realiza interacciones de cómplices con sus compañeras.</p> <p>El grupo de trabajo de E*, conversan sobre algún tema no relacionado a la cátedra, por lo que E* usando la seña de "tema" espera que estos se concentre en lo que deben hacer, sin embargo estos le responden diciendo que es pesada a tono de broma. Esto demuestra interés de parte de E* acerca de su desempeño académico, y también hace alusión al grado de confianza entre E* y sus pares.</p>
<p>2.1.3 Interacciones con el grupo de trabajo: Relaciones que se despliegan al interior del grupo con quien trabaja el sujeto de estudio.</p>	<p>Mientras E* les cuenta una historia, F* se apoya en uno de sus brazos. Cuando E* termina F* le habla de frente y modulando más de lo normal, pero E* mira a la profesora de apoyo y le dice que no entendió. La profesora de apoyo le deletrea (dactilológico) la palabra.</p>	<p>A pesar de que sus compañeros de grupo realizan adecuaciones con E* como mirarla de frente, apoyarse en señas, existen momentos en que igual hay interferencias al recibir el mensaje del interlocutor, no obstante la profesora de apoyo cumple un rol fundamental, siendo un mediador en cada momento.</p>
<p>1.3.1 En relación a las estrategias de aprendizaje que utiliza el sujeto de estudio: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más objetivos de enseñanza.</p>	<p>E* se ve muy atento a la interpretación de la profesora de apoyo. De vez en cuando toma apuntes sobre las explicaciones que se le dan.</p> <p>E* escribe en su cuaderno, luego de una explicación que entrega la profesora de apoyo.</p> <p>La profesora de apoyo le entrega una información importante, y E* le pide que la espere, para poder escribirla en el cuaderno.</p> <p>Mientras la profesora da las características de</p>	<p>E* espera la explicación e interpretación que realiza la profesora de apoyo, y luego utiliza como estrategia de aprendizaje la toma de apuntes acerca de los aspectos que considera más importantes.</p> <p>E* además de estar atento a la interpretación y explicación que realiza la profesora de apoyo, mientras la docente realiza la cátedra, E* toma apuntes y pide a la profesora de apoyo que la espere para que pueda escribir en su cuaderno.</p> <p>E* se preocupa de tomar nota también de las fechas</p>

<p>1.1.2 Métodos de trabajo del docente: Procedimientos particulares del docente para alcanzar ciertas estrategias.</p> <p>1.2.1 Estrategias de</p>	<p>un buen modelo a seguir, la profesora de apoyo se las explica a E*, mientras ésta escribe, la profesora de apoyo saca un cuaderno y un lápiz.</p> <p>E* escribe en su cuaderno cuando la profesora de apoyo indica la fecha de la primera evaluación.</p> <p>E* mira a la profesora de la cátedra, cuando la profesora de apoyo escribe algo (parece que trata de hacer lectura labio facial).</p> <p>Mientras la profesora explica una definición, E* escribe algo en su cuaderno, al igual lo hacen la profesora de apoyo y sus compañeros. En un momento, E* mira a la profesora, luego mira el cuaderno de su compañera, y después de eso, la profesora de apoyo le pasa su cuaderno. E* lo mira y escribe en su cuaderno. E* copia lo que la profesora escribe en la pizarra.</p> <p>La profesora se dirige al curso con un tono de voz más bien suave, y con un ritmo pausado.</p> <p>La profesora va realizando constantemente preguntas, para que los estudiantes respondan a ellas.</p> <p>La profesora le hace una pregunta a E* sobre su opinión con respecto al tema escogido, E* expone su punto de vista y se genera un conflicto para determinar bien el tema que investigarán.</p>	<p>que ella considera importantes como son las evaluaciones.</p> <p>Cuando la profesora de apoyo no realiza interpretación, E* manifiesta interés y busca mirar a la profesora para ver si esta está dando algún tipo de información, y así hacer lectura labio-facial.</p> <p>La profesora utiliza tono de voz suave, y con un ritmo pausado, lo que otorga un grato clima al aula, no obstante E* puede requerir en ocasiones que los profesores utilicen tono de voz fuerte, para así ella percatar que la profesora está hablando.</p> <p>La docente para verificar que los estudiantes están comprendiendo, realiza preguntas constantemente a los estudiantes sobre los contenidos vistos.</p>
---	---	--

<p>enseñanza: Conjunto de acciones que tienen como propósito lograr uno o más aprendizajes de la cátedra.</p> <p>1.1.3 Adecuaciones pedagógicas: Intervenciones que genera el docente en torno a las necesidades educativas del sujeto de estudio.</p>	<p>“¿qué cosa?” pregunta la profesora de apoyo a una de las estudiantes que hizo una intervención. (al parecer no escuchó lo que dijo) La profesora de apoyo pregunta si la lectura de un texto tiene fecha de evaluación, la profesora responde que se debe leer para usarlo como base teórica para la prueba.</p> <p>La profesora de apoyo, afirma su cabeza sobre una de sus manos (como queriendo demostrar impaciencia) y cuando E* la mira, la profesora de apoyo dice en LSCh “es sobre la prueba, es importante”. E* solo la mira y asiente con la cabeza. Luego la profesora de apoyo le explica a E* el significado del concepto epistemología, diciéndole que es un concepto que usarán a menudo.</p> <p>La profesora de apoyo sigue interpretando en LSCh el contenido estudiado, en este momento hablan de Piaget. Cuando hay algo que E* parece no entender (su rostro denota duda), la profesora de apoyo le escribe algo en su cuaderno.</p> <p>La profesora de apoyo interpreta en LSCh a E* todas las indicaciones que entrega la profesor</p> <p>E* mira a la profesora de apoyo, arrugando la piel de la frente, luego le frunce el ceño para preguntar por el significado de una seña. La profesora de apoyo realiza la aclaración correspondiente.</p>	<p>Hay instantes en que E* no presta atención a la interpretación de la profesora de apoyo, por lo que esta le pide que le preste atención, a lo que E* asiente.</p> <p>La profesora de apoyo le brinda apoyo, explicándole conceptos claves, anotando fechas entre otros. La profesora de apoyo demuestra interés por los aspectos formales para la entrega de trabajos.</p> <p>La profesora de apoyo se encarga de interpretar a E* todo lo que dice la docente, y lo que no comprende de sus compañeros, preocupándose de que E* tenga acceso a toda la información.</p>
--	--	---

<p>4. Opiniones: idea, juicio o concepto que el sujeto de estudio tiene sobre alguien o algo.</p>	<p>E* hace preguntas que apuntan generalmente al significado de alguna seña, más que al contenido que se estudia en la clase.</p> <p>E* le cuenta a la profesora de apoyo, una experiencia personal para relacionar el tema que explica la profesora, en relación al aprendizaje de los niños. Ambas ríen.</p> <p>E* pregunta a la profesora de apoyo ¿toda información en 5 hojas?, lo hace moviendo los labios, pero sin emitir sonido. La profesora de apoyo le responde que sí.</p> <p>E* opina, critica y dice sus ideas, a veces lo hace de forma oral, otras en LSCh o las combina (al parecer para darse a entender mejor)</p>	<p>E* realiza comentarios, y expresa sus dudas acerca a aspectos académicos, denotando interés por su desempeño en la universidad.</p> <p>E* demuestra interés por la lengua de señas, y por el correcto uso de esta, atreviéndose a corregir a los demás, y poniendo en dudas la configuración manual que realizan.</p> <p>E* relaciona sus experiencias previas con los contenidos que enseña la profesora en clases.</p> <p>E* pareciera sentirse cómoda al momento de usar la LSCh para expresarse con sus pares y profesora de apoyo.</p>
---	--	--

