



Práctica Docente, Diversidad Sorda y Comunicación en una Escuela Especial de la Región Metropolitana, Chile*

Teaching practice, deaf diversity and communication in special school of the metropolitan, Chile

Gina Viviana Morales-Acosta, Ph.D.

Universidad de Antofagasta, Chile. Doctorado en Educación Intercultural, Fonoaudióloga. Docente-Investigadora. Correspondencia: agafano@yahoo.com.

Recibido: 01-04-2017; Aceptado: 06-06-2017

Resumen

La finalidad de este estudio de investigación científica fue analizar la práctica docente y codocente (Sordo¹) en el aula, realizada en lengua de señas chilena con estudiantes Sordos en una escuela especial. Este es un estudio cualitativo, con un análisis de caso, método etnográfico escolar, de un aula de clase de estudiantes Sordos de octavo de enseñanza básica en una escuela especial de Santiago de Chile. El resultado devela: a) la importancia de la adquisición de la lengua como elemento previo a el ingreso a la escuela y b) las prácticas docentes con estudiantes Sordos son enriquecidas y perfectibles de forma simétrica y contextual cuando los profesores poseen un conocimiento avanzado de la lengua de señas en el área.

Palabras clave: Comunicación, práctica docente, diversidad Sorda, escuela especial.

* El presente trabajo de investigación científica se encuentra adscrito a la tesis de grado para el Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación Mención Intercultural de la Universidad Santiago de Chile (2016).

1 Durante el texto se hace alusión a Sordo con S mayúscula como punto de enunciación en respeto de la lengua y la cultura. En caso contrario, con s minúscula, se usaría para dimensiones audiológicas

Abstract

The purpose of this study was to analyze the teaching and teaching assistant's practices in the classroom, using sign language with Deaf students enrolled in special education. It is based on the teaching and teaching assistant's practices (deaf) using the Chilean sign language or in the communicative methods given between a culture listener in construction and recognition of a Deaf culture, used in the education of the Deaf. This is a qualitative study, with a case analysis, school ethnographic method, of a classroom of Deaf students from the eighth grade at a special education school in Santiago de Chile. The results reveal: a) the importance of learning sign language before entering the school system and b) teaching practices with Deaf students are enriched and improved when teachers have advance knowledge of sign language in the subject.

Keywords: *Communication, teaching practice, Deaf diversity, special school.*

Introducción

En algunas escuelas especiales de Chile, emerge un cambio de manera autónoma del modelo médico al modelo social, en el que se considera desde un respeto a la cultura Sorda y el posicionamiento de la lengua de señas como lengua materna para efectos académicos del conocimiento y de vida. Sin embargo, se encuentran otras instituciones que continúan, con el modelo médico en uso de los métodos comunicativos funcionales en las que convergen formas de comunicación que pueden contener: lengua oral o bimodal²

Señala la relevancia práctica del tema de investigación en el contexto chileno, en las categorías de Derechos Humanos, en pro de la reivindicación de la diversidad lingüística en el país mediante la Ley N° 20.422 de 2010. , ley que reconoce la lengua de señas como una lengua propia de los Sordos "La lengua de señas como medio de comunicación natural de la comunidad Sorda" art. 26, que otorga el estatus lingüístico a la lengua implicada en diversos contextos sociales. Se encuentra en el área de educación en el país, que no se cuenta con lineamientos en políticas lingüísticas que propendan a la adquisición y

desarrollo de la lengua de señas. Esto se evidencia en el ingreso a la escuela especial de estudiantes Sordos que llegan sin conocimientos y manejos básicos de la lengua que les es propia, en este caso la lengua de señas chilena³ (Isch).

Considerando que el desarrollo del pensamiento es continuo con el desarrollo del lenguaje (Vigostky, 1991), en el caso de los Sordos se observa una tardía adquisición de la lengua de señas que obstaculiza el continuo desarrollo del pensamiento y amplía las brechas y la desigualdad en el aula. Este es el caso de muchos estudiantes Sordos que ingresan a la básica sin conocimientos previos de su lengua a instituciones educativas que se debaten entre métodos comunicativos oralistas versus lengua de señas, lo que promueve tensiones en las prácticas docentes de una cultura oyentes y una cultura Sorda, y el predominio del estatus lingüístico de una lengua (oral) sobre otra lengua (lengua de señas chilena) que acentúan las diferencias manteniendo dinámicas de exclusión dentro del contexto educativo (Dietz,2003).

Estas tensiones comunicativas de disenso y consenso intercultural, donde

² Bimodal: uso simultáneo de algunos apuntadores de lengua de señas y expresiones orales en la educación de los sordos.

³ Encontramos investigaciones de la lengua de señas (de cada país de origen) en Latinoamérica, por ejemplo, Massone, Buscaglia y Cvejanov (Argentina). Quadros (Brasil), Oviedo (Colombia) y Acuña, Adamo y Cabrera (Chile).

esta implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos, en que la interculturalidad remite a la confrontación y el enlazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. (García, 2004). Guipo el objetivo de la investigación para analizar la práctica docente y codocente en el aula, dados en lengua de señas con estudiantes Sordos en una escuela especial.

Lo anterior, se observa reflejado en la educación especial, por lo que se hace indispensable una mirada simétrica de la lengua y respeto de la cultura a través de las prácticas docentes, con los cuales se posicionará el presente estudio en construcción conjunta para adquirir la competencia de participar e implicarse en la comunicación con Otro, sin juzgarlo a partir de preconceptos respecto de la diferencia cultural, de forma empática, que permite apoyar y recrear vivencias mediante la lengua de señas enfocados hacia el aprendizaje colaborativo y solidario.

La investigación se desarrolló con metodología de etnografía escolar, selección de un caso en un escenario de investigación de la escuela especial para Sordos, en la toma de datos visuales a través de filmación en el aula, entrevistas en profundidad de directivas y docentes/codocentes, que se retomarán posteriormente para el análisis de contenido. La importancia del estudio radica desde la práctica docente para la educación del Sordo una mirada simétrica de la lengua que permita que fluyan el conocimiento y el aprendizaje.

Estadística, escuela y prácticas docentes

Se dimensionó la realidad sobre la condición actual de la población con discapacidad, la adquisición y desarrollo de la lengua de señas para abordar las prácticas docentes. En Chile, el estudio del Servicio Nacional de

Discapacidad expone un estimado del 12,7% de personas, lo que supondría un aproximado en el año 2004 de 2,2 millones y un aumento en el estudio del año 2015 a 2,6 millones de personas en situación de discapacidad; y de este conjunto en el año 2004 declaran que el 488.511 corresponden a la población con pérdida auditiva. Según el Estudio Nacional de la Discapacidad (2015) en Chile 1.114.911 personas declaran tener dificultades para oír, equivalentes al 6.9% de la población total del país. (Senadis, 2004, 2015).

Dentro de los anteriores datos estadísticos, se encuentran respecto a la discapacidad, estudios de la UNICEF (2013); según las estimaciones más recientes de los datos, en el mundo viven alrededor de 93 millones de niños y niñas con algún tipo de discapacidad. Ellos son, ante todo, niños y tienen los mismos derechos, sueños y necesidades que el resto de niños [y niñas].

En esta línea de ideas de los derechos lingüísticos, reconociendo el lenguaje como lo más íntimo del ser humano, en respeto a las particularidades lingüísticas propias, cabe preguntar el tipo de educación para todos, y la forma de "estar" y "ser", al encontrarse legitimado en las constituciones políticas de diferentes países el reconocimiento de la lengua de señas del país de origen. En contraste y revalidación de una sola mirada de la lengua oral, al generalizarse y aplicarse en algunos casos la resolución del Congreso de Milán cuya fecha data del año 1880 (Torrijo, 2005) y que planteaba: a) la anulación del quehacer de docentes Sordos, que no podían continuar ejerciendo y b) la propuesta de una educación pensada desde el oyente para los sordos, en la que abordaban la educación desde un solo dispositivo: la lengua oral; esta forma dejó a niñas y niños Sordos en un limbo de comunicación en diferentes niveles de inteligibilidad y lectura labial, en ocasiones, sin un mínimo desarrollo de la posible lengua de señas del país de origen.

Acciones para el ingreso a la educación como un derecho y deber de los Estados plasmados en los años 2000- 2015 en ocho (8) Objetivos de Desarrollo del Milenio ODM – (ONU, 2008), en que los Gobiernos tenían indicadores para lograr las metas en propósitos de desarrollo humano. Evaluados los progresos, y para dar continuidad, se incluyeron y ampliaron los propósitos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS - (ONU, 2015) que se proyectan hasta el año 2030, en los que se incluyen la discapacidad dentro de las acciones educativas.

La educación del Sordo, es acogida por la escuela pública. Benvenuto por su parte indica que esta visión de la sordera deja de lado la cultura o no considera más que su función utilitaria. La pedagogía asociada a este discurso centra sus dispositivos en la re-educación de la palabra oral y la lectura labial, y su objetivo cultural es que los niños sordos puedan comunicar e integrarse a la mayoría oyente. Esta pedagogía se vuelve una pedagogía «especial» y la dimensión biomédica ocupa casi todo el espacio en detrimento de los contenidos educativos propios de la escuela. (2009, p.8).

Lo anterior, plantea a la escuela especial considerando para el posicionamiento comunicativo en antecedentes como son el acceder temprano y la fluidez de la lengua de señas chilena de las y los estudiantes Sordos, las prácticas de directivos, docentes y codocentes⁴ (Sordos). Por las cuales pueden estar armonizadas o no en las dimensiones de las prácticas docentes (personal, interpersonal, social, didáctica, valórica, institucional). Al trabajar en el aula, el docente tendrá acceso a la diversidad Sorda en diferentes niveles y maneras de comunicación: estudiantes que hablan, que hacen señas, que realizan el bimodal, como también diversas formas de acceso al sistema educativo e ingreso extra edad, para procesos de enseñanza aprendizaje.

Se tomará el concepto de “minoría”, como se utiliza en el sistema de las Naciones Unidas en relación con los derechos humanos; se refiere generalmente a las minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. (UNESCO, 2010.p.9) el término se remonta al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, de 1966, cómo la declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, de 1992, que se conocerá como la Declaración de las Naciones Unidas sobre las Minorías, sin dejar afuera la lengua retomándose en los Derechos Lingüísticos, por la UNESCO (1998).

Según la definición dada en 1977 por Francesco Capotorti, relator especial de la *Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías*, definición de una minoría es:

Un grupo numéricamente inferior al resto de la población de un Estado, que se encuentra en una posición no dominante y cuyos miembros, que son nacionales [Sordos tratados como extranjeros o migrantes] del Estado, poseen características étnicas, religiosas o lingüísticas diferentes de las del resto de la población y manifiestan, aunque solo sea implícitamente, un sentimiento de solidaridad. (UNESCO, 2010, p.9).

Los organismos internacionales proporcionan lineamientos a tener en cuenta entre ellos, la cultura, que en perspectiva de principios interculturales se debería considerar la cultura del estudiante Sordo, complejizando las relaciones en la escuela en la práctica docente, subyace el uso de la lengua de señas, como propuesta para responder las demandas sociales, económicas y culturales de los Sordos.

En procesos de interacción dentro del aula se presentan particularidades en el triángulo didáctico en proceso de 1) interacción, saber y contenido: 2) estudiante o discente, 3) profesor o

⁴ Codocente como modelo lingüístico; se observan diversos grados en que se le asignan tareas de auxiliar en la clase, como para el vocabulario pedagógico, cuidador o reemplazo en ausencia del docente

docente/codocente y en este mismo nivel un o una intérprete: este último realiza una mediación, facilita la comunicación de significados, como punto de contacto entre oyentes - Sordos [viceversa], en una tensión individual y colectiva.

La práctica docente se define, entonces, como aquella que:

Se desarrolla dentro de un contexto social, económico, político y cultural que influye en su trabajo, determinando demandas y desafíos. Implica relaciones con los alumnos y alumnas, con otros maestros, con los padres de familia, con las autoridades, con la comunidad, con el conocimiento, con la institución, con todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad, con un conjunto de valores personales, sociales e instruccionales, pues tras sus prácticas, está el propósito de formar un determinado tipo de hombre [mujer] y un modelo de sociedad. Fierro (2003).

Las prácticas docentes y codocentes se enfrentan al ingreso a la escuela de niñas y niños Sordos en extra edad sin ningún antecedente estructurado de comunicación, solo gestos o sonidos aislados en solicitud de llamado para las necesidades básicas, en el entrenamiento visual. Se podrían encontrar docentes que pueden tener manejo de la lengua de señas, ya sea en diálogos espontáneos e informales durante el recreo o los juegos, no obstante, el foco de esta investigación estuvo puesto en el aula, en las prácticas docentes con estudiantes Sordos del grado de octavo año de básica primaria en las exigencias académicas.

Prerrequisito a la práctica docente, a la que nutren varios componentes como a) relacionarse con estudiantes, b) propiciar un clima emocional positivo y c) sensibilidad a las necesidades para detectar las necesidades de los estudiantes, como la estructura espacial del salón de clase para las actividades, la didáctica y currículo, Allen, et al, (2013)

en este caso de estudiantes Sordos en un rango etario adolescente.

En las investigaciones de Allen, et al, (2013) explican que la práctica docente está regulada por el dominio y apoyo emocional, para integrar análisis del contexto, que puede tener mejores resultados según la cantidad de los estudiantes, las implicaciones de evaluación y desempeño de forma conjunta que permita desarrollo de las bases lingüísticas, con materiales y técnicas de enseñanza que dependen de la hora y actividad de los estudiantes que los pueden dispersar o contener en el conocimiento como apoyo académico. Si bien ya sea por el manejo lingüístico o interrelación con el estudiante, los docentes recrean conexión y figura de autoridad para los estudiantes. En que las expectativas docentes para instrucciones mediadas por la lengua de señas.

Por tal razón la práctica docente es dirigida, con el objetivo de facilitar a los adolescentes la autorregulación, en la que el docente debe presentar una continua disposición a la resolución de problemas dentro y fuera del aula: componentes cognitivo, social y emocional, y dominios de comportamiento (Eccles & Roeser, 1999).

Reconocer a otro diverso, adolescente al que debe asignársele rol de autonomía y control para el aprendizaje, como el compartir o realizar actividades con sus pares lingüísticamente diversos. En contraste con lo anterior Liddicoat, A. & Scarino, A. (2013), develan que el maestro enfrenta el desafío en el aula para la conexión de la capacidad lingüística-cultural-intercultural que guíen sus propias decisiones y preocupaciones culturales sobre la comprensión de estudiantes, y el papel como «guía» del pensamiento de estos.

Los autores Demetriou y Wilson (2009), plantean que en complemento con las emociones y el afecto, en la práctica docente, los profesores exitosos anticipan

las necesidades de sus estudiantes y son los que logran equilibrar por un lado, el comunicar conocimiento de la materia de manera afectiva. Y de la misma forma, los docentes reflexionan sobre sus propias prácticas docentes, para desarrollar una visión equilibrada y saludable de la enseñanza, el aprendizaje, el estudiante y la escuela. Asimismo, pueden establecer relación con los estudiantes, en otras esferas no académicas, para procesos de empatía que van más allá de la importancia de conceptualizar enseñanza y el aprendizaje, que conlleven la participación plena de los estudiantes en las que se debe considerar en áreas cómo:

Estudiantes

Las demandas al estudiante pueden ser comunicativas y afectivas, para darles la oportunidad de argumentar y discutir sus ideas, "comprensión puede ir más allá del simple regurgitación de detalles experimentales" (Niaz, M., & Chacón, 2003).

Las buenas relaciones con los estudiantes son cruciales para el aprendizaje.

Brindar confianza en que los estudiantes sientan que creen en ellos y que al docente le gusta la labor

Ambiente de la clase determina el grado en que los estudiantes pueden estar comprometidos en el tema.

Docentes

Las relaciones son muy importantes, la confianza en sí mismo, se necesita retroalimentación positiva de los compañeros y apoyo para sentirse afín a otros maestros.

El tratamiento de las emociones incluyen la alegría, la desesperación, la frustración y la esperanza.

Emociones diversas al recibir intrusiones externas en el aula.

Reconocer que es saludable y necesario para experimentar tales

emociones, y para seguir siendo reflexivo sobre sus experiencias y emociones, que se requiere tiempo, apoyo y un foco, estas se pueden mejorar a través de conversaciones de aprendizaje y observaciones.

Identidad del docente dentro de componentes esenciales de la enseñanza que se producen dentro de su contexto específico.

Enfoque pedagógico del profesor

Impactos sobre sus sentimientos de vulnerabilidad, en particular en relación con el estudiante (Lasky, 2005) (Van Veen et al., 2005).

Importante que el docente forme empatía con los estudiantes.

Manejo sentimientos de frustración y desanimado, cuando detecta poco progreso con los estudiantes.

Intento de identificarse con sus estudiantes e involucrar el uso de estrategias alternativas. Tales métodos sincronizados tanto en lo afectivo y los componentes cognitivos de la comunicación y la enseñanza.

Directivas y profesionales del colegio

Se necesita tiempo para construir relaciones de trabajo significativas y buenas en retroalimentación con los colegas

Cursos de formación del profesorado y oportunidades de desarrollo profesional.

Resaltar a los profesores con experiencia para debatir y reflexionar para contrastar antecedentes teóricos de cambio conceptual, así como los métodos de instrucción que alimentan el cambio conceptual con docentes de menor experiencia.

Retomar las sugerencias de los docentes para desarrollar los cursos de formación del profesorado y las oportunidades de desarrollo profesional acorde con las necesidades.

Lo anterior, se encuentra permeado por la creatividad de los docentes para comunicar, detectar la diversidad de los estudiantes con sus propias expectativas, para evitar comunicar los hechos de una manera rutinaria; los profesores que incorporan más emoción y expresión en su enseñanza, estimulan el interés en la comunicación de los contenidos y mantienen a sus estudiantes comprometidos con su proceso de aprendizaje.

Docentes que se animan y estimulan a estar aprendiendo continuamente, ponen la enseñanza en perspectiva comunicativa para reforzar las competencias lingüísticas, además de ser un maestro dedicado, crucial para equilibrar la vida social y familiar con la escuela en el interior; se requiere reflexión y contacto con una vida social, o de lo contrario se pierde en la enseñanza.

Por otra parte, la Dra. Quadros refiere que "São inúmeros os recursos didáticos que podem ser utilizados na educação dos surdos. O aspecto que faz a diferença é, sem dúvida, a criatividade do professor. Muitos recursos surgem no dia-a-dia, quando o professor se vê diante de uma situação em que se faz necessário algum apoio material para que consiga alcançar, de forma eficaz, a compreensão da criança ou para que a mesma consiga acessar o conhecimento de forma plena" (Quadros, 2006, p.99). Es decir que, algunas prácticas docentes con estudiantes Sordos, sería el considerar la ubicación espacial y lumínica, como: estudiantes sentados en semicírculo, que logren ver sus rostros y señas para poder opinar; el docente, ubicado adelante, realiza las señas de frente y despacio; sí se requiere y el aula está en penumbra, utilizar ayudas audiovisuales con subtítulos; identificar y eliminar las distracciones visuales.

Al decir formas visuales propias para apoyar la práctica docente, se acotará que a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tic) en ocasiones se les otorga una prioridad excesiva dentro del aula, es decir, en el uso de medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías, por lo cual el docente debe instar de manera conjunta al estudiante Sordo para que use formatos visuales o Tic en proceso de creación, de forma activa, sin ser solo un receptor pasivo. Contendrá en grado de contacto visual y uso del espacio visual del docente deber incluir en la práctica, un grado de planeación lingüística entre el docente/codocente para las clases, lo que sucede en tiempos simultáneos, antes o durante la clase, es decir formas de compartir e interactuar vocabulario pedagógico o asignar, señas a personajes públicos o desarrollarlas de formas conjunta con los estudiantes, como por ejemplo, poetas chilenos.

Las prácticas docentes retomarán la definición de Fierro (2003), que cuenta con elementos en función multidimensional como: personal, interpersonal, social, didáctica, valoral (valórica) e institucional, diagramada en la siguiente figura 1:

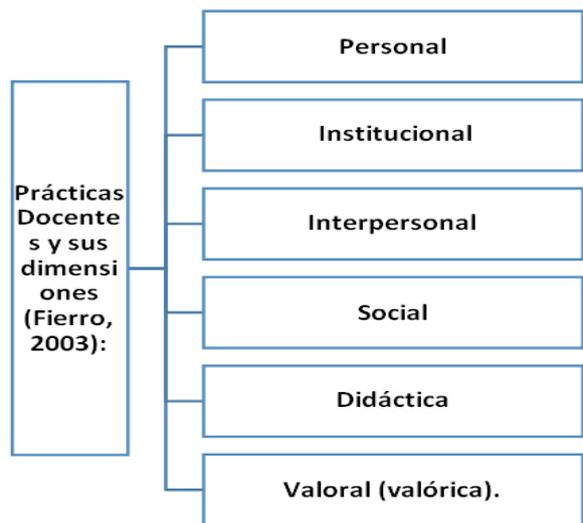


Figura 1: Dimensiones de Práctica docente (Fierro, 2003).

Enmarcado en la gestión, las intervenciones docentes se deben reajustar a las realidades cotidianas y expectativas propias y se mantiene la constante de que se aprende haciendo, como también reconoce que las prácticas son susceptibles a cambios, si hay reflexión. Las dimensiones se dividen en:

Dimensión personal: el profesor ante todo es un ser humano, se ve permeado por una práctica humana, como individuo con decisiones particulares, y construcción profesional

Dimensión institucional: la escuela constituye una organización en lineamientos con el Estado, en la cual se desarrollan dichas prácticas docentes. Normas de comunicación entre los docentes y directivos, cultura escolar.

Dimensión interpersonal: en las relaciones con las personas del contexto escolar (directivos, docentes, estudiantes, apoderados) y que intervienen, con la diversidad y complejidad del mismo docente para armar redes y trabajo colaborativo en equipo, con metas, intereses, concepciones, la manera como se entretienen, colaboran a un clima institucional en permanente construcción en la escuela, espacios de participación interna, los tipos de conflictos y cómo estos son resueltos.

Dimensión social: conjunto de relaciones con las culturas particulares en las que se desempeña, que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea con estudiantes.

Dimensión didáctica: esta dimensión se refiere al papel del docente como facilitador de aprendizaje a través de los procesos de enseñanza, cómo orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento.

Dimensión valoral (valórica): toda práctica docente lleva inserto el sello del docente, de sus valores personales, sean estos de forma explícita o implícita, creencias, valores, imaginarios, juicios.

Las anteriores dimensiones, instarían al gobierno a considerar formación constante acorde con las exigencias y cambios del ser humano, como las sociales, orientadas hacia la práctica docente, en que esta se enmarca en forma Otra en relación a la lengua de señas, dentro de un contexto de escuela especial; devela la capacidad de modificar las propias prácticas docentes; esta no es neutra, conlleva a un sujeto histórico situado comunicativamente.

Metodología

El presente trabajo se desarrolló desde la investigación cualitativa, orientada bajo la referencia epistemológica del paradigma interpretativo y como método, etnografía escolar con la selección de un caso en un escenario de investigación de una escuela especial para Sordos.

Por otro lado, como indica Boaventura de Souza (2009) en *La reinvencción del conocimiento y emancipación social*, una epistemología del Sur en principios de educación intercultural para estudiantes Sordos. En esta línea de ideas, la educación intercultural forja reflexividad en una realidad lingüística que se encuentra en movimiento, en consenso y disenso, ubica la tensión en construcción simétrica de la lengua de señas respecto de la lengua oral. Una lengua que se está desarrollando como tal y que por lo tanto no puede asignar nombres nuevos a conceptos "viejos", en relación de la seña signada.

En selección de etnografía escolar, donde su principal característica es poder participar o no abiertamente, durante un periodo de tiempo, observando, preguntando y retomando datos que considere el investigador de forma pertinente (Atkinson, 2006).

Caracterizan la etnografía escolar Goetz y Le Compte (1988) a través de tres ejes fundamentales, los cuales son: a) estrategias b) observación participante o no participante c) holístico. Los anteriores ejes fundamentales muestran que el etnógrafo requiere interactuar con el grupo a estudiar, durante periodos de tiempo continuo para comprender las acciones y las relaciones culturales que se producen entre sus miembros, en las interacciones sociales y los significados que construyen.

Al interactuar en la observación participante en el aula, se debería asumir una identidad de "nativo marginal" y tomar distancia con aquello que se observa. Por ello, se habla de que el etnógrafo procurará entorpecer lo menos posible las acciones en el aula. (Freilich, 1970).

Sanmartín (2000), afirma que el rol del investigador etnógrafo, como reconstructor de la realidad, su trabajo "exige paciencia y dedicación, atención esmerada y ferviente, fina observación y reflexión crítica de lo observado" y por lo tanto, deben guiar el quehacer cotidiano, afrontando con sensación de asombro los detalles que pueden ayudar a la profundización en el significado. El dato de la edad, género, nivel social, no se tuvo en cuenta, para la selección de un caso en un escenario de investigación de una escuela especial para Sordos de la región metropolitana de Chile, la cual en los últimos ocho años

vivencia un periodo de transición de los métodos comunicativos utilizados en la educación de los Sordos (de la oralidad a la lengua señas).

La elección de práctica docente fue el uso de diferentes niveles la lengua de señas chilena, que utilicen dentro del aula con los estudiantes Sordos de último año.

El comité de ética de la Universidad Santiago de Chile avaló en el informe (#419) la carta de autorización de la directora de la institución, los protocolos de permisos informados hacia directivas, docentes, codocentes, apoderados y estudiantes Sordos, que oscilan entre 5 a 8 por salón. También autorizó el formato de confidencialidad y no divulgación de la intérprete en lengua de señas chilena para el manejo de la información.

Análisis

En la recopilación de la información para los datos y contenido, que guiaron la entrevista en la observación en el aula (anexo tabla 1.0)

Códigos para el análisis de contenido – Atlas Ti. fue de la siguiente forma:

Docente: D01
 Codocente (Sorda): D02
 Directora: D03

Tabla 1. Rejilla datos contenido para el análisis

	A	B	C	D	E	F
PRÁCTICA DOCENTE	Personal	Interpersonal	Social	Didáctica	Valórica	Institucional
	Estudiantes		Manejo lengua de señas en el aula			
COMUNICACIÓN EN EL AULA	Elementos lingüísticos previos		Clínico /oralidad		Social /lengua de señas	

Resultados

El proceso para la implementación y desarrollo de la investigación hace parte de los resultados, situación que dio lugar a siete filmaciones y tres entrevistas en profundidad a directora, docente y codocente de la institución educativa para estudiantes Sordos, como contexto en que se explica la metodología etnográfica escolar y los procesos de la práctica docente del establecimiento.

Al contar la región metropolitana con dos escuelas especiales con énfasis en la lengua de señas chilena, dio saturación del espacio, ya sea por proyectos delimitados por el Ministerio de Educación, prácticas de carreras de educación superior o investigaciones en el área. Esta situación, originó para el presente estudio estar en lista de espera durante siete meses para poder acceder al aula. Se reconoce la gestión de la directora y la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica, quienes permitieron un acercamiento a la institución, dispusieron de tiempo para la atención, presentación del proyecto y socialización con los docentes a participar.

El prerrequisito para la investigación de la práctica docente, al ser la escuela diversa lingüísticamente (diversidad Sorda) y audiológicamente (diversidad auditiva), fue el contar con estudiantes de último año, con el supuesto de un manejo (de cualquier nivel) de la lengua de señas chilena como primera forma de comunicación o posible bimodal.

En la escuela especial de este estudio, se dispone de tres salones de último año (octavo), en uno de estos salones se encuentra en continuidad de participación en un proyecto de investigación desde hace tres años, razón por la cual, esta aula no fue considerada por el personal directivo; entonces de los dos salones de octavo año de enseñanza básica restantes, asignaron un curso al azar.

No obstante, para continuar, se presentó una novedad que se enuncia a continuación. Al ser los estudiantes menores de edad, debería tener el aval de su representante legal, acudiente y/o apoderado. Estos, durante el año escolar en curso, habían firmado catorce permisos para situaciones distintas.

La docente jefe esperó un espacio propicio, en reunión de apoderados y refirió directamente a los padres sobre el estudio, explicó en primera instancia que sus hijos ya conocían y se habían relacionado en distintos contextos con la investigadora, como también describió en detalle el trabajo colaborativo y publicaciones en Sordos por parte de esta. Los padres tuvieron confianza sobre la fiabilidad del estudio y firmaron el consentimiento informado, aprobado por el comité de ética de la Universidad Santiago de Chile. De manera conjunta con la directora, la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica y Docente se acordó que para selección de un caso en un escenario de investigación de una escuela especial para Sordos se tomarían muestras durante varias sesiones con un solo docente, que podría estar acompañado o no por un codocente (Sordo).

En este contexto del antecedente de catorce intervenciones previas en el aula de clases, para diferentes estudios en los salones de octavo, se modificaron ajustes metodológicos e instrumentales etnográficos del aula, en los hallazgos de la investigación; planeaciones iniciales orientaron ajustes como el entrar a la clase con la menor distracción posible para la filmación en el aula por una profesional en el campo audiovisual, que no conoce la lengua de señas, pero al manifestar los estudiantes la inconformidad de personas externas al aula que ingresaban sin saber señas, guió el ajuste hacia la investigadora para que asumiera el papel de observador- participante en las clases; en este contacto en el aula surgieron preguntas espontáneas por parte de los estudiantes, por ejemplo, sobre cómo

eran las señas en otra lengua , del país de origen de la investigadora.

La entrevista mostró las formas cómo los docentes, gracias a la interacción con profesionales y codocentes Sordos, deben replantearse las expectativas académicas y comunicativas de los estudiantes, en la transición del formato de la lengua de la institución que guían un cambio de paradigma, para fomentar el uso activo de la lengua de señas en contextos académicos, así:

"Durante mucho tiempo ha tenido una visión desde la discapacidad y lo que nosotros tenemos que hacer es transitar hacia la normalidad como las personas Sordas , ver a este niño como un niño Sordo que hay que exigirle como cualquier otra persona". P2: Entrevista D03 (250:250).

La entrevista, mostró en relación a formas de comunicación, cómo los docentes desde formas básicas de la lengua, proporcionan conocimientos a los estudiantes Sordos y en sinónimos de la lengua de señas:

"Con un niño hay que buscar otro nivel (de la lengua/ comunicación). Hay unos (estudiantes). Que saben muchas señas y ahí se logra ver Otros que no tienen tantas y hay que buscar cómo decirle las cosas". P4: Entrevista D02 (141:142).

Refieren formas en el colegio para abordar situaciones comunicativas simétricas, que permitan el desarrollo de la lengua en proceso simultáneo de ampliar vocabulario pedagógico y que este sea validado por modelos lingüísticos en contextos de aula. Como también reconocer el tipo de bilingüismo de los Sordos a abordar en la institución.

"Cuando yo llegué acá las profesoras me cuestionaron un poco porque ahora vamos a ser bilingües y a usar la lengua de señas". P2: Entrevista D03 (128:128).

La institución legitima el estatus de la lengua y le da significado para que los nuevos colaboradores docentes o codocentes que ingresen, tengan en cuenta situaciones como:

"La recomendación para un profesor nuevo es que cuando sabe señas, los niños le ponen atención". P4: Entrevista D02 (123:123).

"Me gusta más la lengua de señas, natural, que el bimodal, se siente que va interrumpiendo la seña (cuando hablan) parecido al español". P4: Entrevista D02 (78:78).

Por lo anterior, en las entrevistas a la docente y codocente reconocieron como forma de participación e implicación en la interacción con estudiantes Sordos, en forma activa el hogar, este como sitio propicio previo al ingreso a la institución para el conocimiento y manejo - en cualquier nivel - de la lengua de señas Chilena.

En resumen los entrevistados refieren que para complementar su trabajo y establecer relaciones con los docentes y codocentes Sordos, la autoestima se convierte en una variable importante en la que mejora la emoción positiva hacia reconocer correctamente y respetar las diferencias de situación en las interacciones interculturales.

Las actividades dentro del aula las organiza en la planeación el docente y delega instrucciones para apoyar dentro del aula al codocente, en actividades de auxiliar. Si el codocente se encuentra sólo, es decir, en reemplazo de la docente dentro del aula y se presentase alguna anomalía conductual, pide ayuda a un docente Sordo, como modelo lingüístico y autoridad cultural en el aula, para delimitar qué tipo de acciones correctivas debería tomar un codocente novato ante eventos con estudiantes Sordos mediado a través de la lengua de señas chilena.

Los hallazgos encontrados en discusión con el marco teórico, con relación a los objetivos específicos de la presente investigación, en el caso del establecimiento la directiva, docente y codocente, en relación con los derechos lingüísticos (Unesco, 1998) refieren preocupación por estos, por la falta de recursos del Estado o programas para la familia que le permita acceder a información y apoyo en el aprendizaje de la lengua de señas, para propiciar un desarrollo de esta, en edades tempranas de sus hijos, que no les limiten comunicativamente al tener un nivel bajo, en el ingreso a la escuela, y que al no estar mediado por la lengua, los apoderados no logran plenamente en casa reforzar o ayudar para realizar tareas o estudiar en procesos de aprendizaje para las pruebas.

Considerando los sentidos posibles y re-significaciones comunicativas de directiva, docentes y codocentes para el uso de la lengua oral y la transición hacia la lengua de señas para los estudiantes Sordos en procesos de aprendizaje, exige a la institución, en primer lugar afianzar la lengua de señas de forma transversal y reconocer la diversidad Sorda de los estudiantes, y en segundo lugar, al profesional para a) tener acercamiento y conocimiento de la comunidad Sorda de una manera simétrica, que permita consultar a hablantes nativos adultos y desarrollar de manera conjunta el vocabulario pedagógico; b) convivir como profesional o técnico en la educación con colegas que dan prelación a la lengua oral, y que ingresan al salón para brindar información (de forma oral) situación que también es posible evidentemente excluye al codocente y estudiantes Sordos; c) respeto, a los colegas, en áreas del conocimiento que no utilizan plenamente un discurso en señas, sino órdenes simples, acciones, señalar o indicar, sin secuencia en coherencia y cohesión comunicativa.

El docente que se asume bilingüe, lo exterioriza en el desempeño donde

adhiera su comunicación con la lengua de señas como lo más básico de la dignidad humana. Logra identificar en la lengua de señas los niveles de la competencia comunicativa con que cuentan los estudiantes Sordos, al ingreso y permanencia, por un lado para propiciar el desarrollo de la lengua en la escuela y desplegar en esta un tópico o tema de clase, en situaciones que permitan formas comunicativas que posicione la lengua, que trascienda los eventos cotidianos a los escolares, es decir, el docente es autónomo en la toma de decisiones en el método comunicativo usado con el estudiante Sordo al cerrar la puerta del aula.

Las formas de enriquecer las prácticas docentes con estudiantes Sordos, radican en utilizar proactivamente y conocer profusamente la lengua de señas de forma simétrica, en diada comunicativa. Es necesario aclarar que se podría dar el caso de un docente que tenga un nivel (inicial, medio o avanzado) de la lengua, la utilice en contextos cotidianos básicos como el recreo o dar una instrucción simple, y usar de forma menor la lengua de señas en prelación de la hegemonía dominante de la lengua en un formato oral, en las situaciones de aprendizaje formales, como sería el manejo específico de un área conceptual o ramo asignado, con estudiantes Sordos usuarios de lengua de señas. Se observa la confusión docente y codocente al estar alternando la lengua, ya sea oral o bimodal (uso simultáneo de la lengua oral y apuntadores de lengua de señas), con la lengua de señas en el aula, en ocasiones a estudiantes que no leen los labios, les hablan y les dan instrucciones simples o complejas, quedando estos absortos con la instrucción.

En ocasiones se evidenció cuando ingresan al salón (en interrupción de la clase) en el personal administrativo o docente, el poco uso de normas de cortesía: saludo, permiso, dar información o preguntar por la asistencia de los estudiantes en lengua de señas.

Se manifiesta en los intercambios comunicativos entre oyentes, así tengan elementos o niveles de la lengua de señas, que continúa el formato de la lengua oral, dejando excluidos en la información a codocentes y estudiantes Sordos.

Se muestra que la dimensión institucional de la práctica docente se define como "*La escuela constituye una organización en lineamientos con el Estado, en el cual se desarrollan dichas prácticas docentes. Normas de comunicación entre los docentes y directivos, cultura escolar*" Fierro (2003), en lo que subyace a esta, en el uso de diferentes niveles la lengua de señas chilena, enmarcada en las exigencias institucionales, de preferencia el "usar las manos" en todo momento en la escuela, se encuentra en proceso de interiorización en la transición (de los últimos ocho años) de los métodos comunicativos utilizados en la educación de los Sordos, por varias décadas.

Conclusiones

Las prácticas docentes deben reconocer que dentro de la comunidad Sorda se vive la diversidad inherente a la condición humana, por lo cual consideramos hacer la acotación en la diversidad que existe en el sujeto Sordo dentro de la escuela especial. Una "*diversidad auditiva*" (Morales, 2015) se daría desde una primera vertiente según el grado de audición, tendría aditamentos o ayudas técnicas (audífonos) que no son excluyentes para el aprendizaje de la lengua de señas y una segunda vertiente, a la que se adscribe este estudio es a una "*diversidad Sorda*" (Morales, et al, 2017) en relación con las interacciones comunicativas en adquisición y desarrollo de la lengua

de señas como lengua materna, y las intervenciones en que convergen los métodos comunicativos aprendidos en terapias, como el oral y el bimodal.

Al no contar con el nivel de la lengua que les permita mediar comportamiento, felicitaciones o castigos, los padres y/o acudientes envían a la escuela comunicados (notas) después del fin de semana. En ellas asignan arbitrariamente a la práctica docente o codocente (Sordo) una marcada *responsabilidad lingüística*^{*5}, entendiéndose por ello situaciones comunicativas no resueltas en el hogar, extrapoladas al colegio, en que el profesor o codocente debe ejercer una mediación en la lengua de señas chilena para eventos no pedagógicos, que le resta tiempo otorgado a los aprendizajes escolares.

Esta responsabilidad lingüística que se otorga a la escuela es ocasionada por el poco acceso a la información, al no apropiarse desde el seno del hogar a la lengua de señas que le es propia a su hijo/a, lo que conlleva a que estos vivencien el *audismo* entendido como aquel que tiene lugar a la discriminación negativa o arbitraria o a la marginación, al no poder acceder a la comunicación básica en el seno de la familia, como núcleo que potencia [al pequeño/a] para la vida. (Burad y Humphries, 2010). En varias ocasiones se observó que llegan estudiantes Sordos al aula sobra frustrados y haciendo comentarios sobre la escasa comunicación en su hogar.

Por último, se requiere que el gobierno asigne una inversión de recursos para una formación constante a docentes y codocentes, certificación en lengua de señas pedagógicas con énfasis a la asignatura de formación y talleres para perfeccionar la práctica docente en pedagogía y didáctica del Sordo en componentes visuales.

Referencias

- Adamo, D., Acuña, X., & Cabrera I. (2009). *Diccionario bilingüe lengua de señas chilena/español: Tomos I-II* Santiago de Chile. *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación.*
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). *Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system-secondary.* *School Psychology Review*, 42(1), 76.
- Atkinson, P. (2006). Rescuing autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 400-404.
- Benvenuto, A. (2009). *El Sordo y lo Inaudito. A escuta de Michel.*
- Burad, V., & Humphries, S. (2010).
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social.* Siglo XXI.
- Demetriou, H., & Wilson, E. (2009). *Synthesising affect and cognition in teaching and learning.* *Social Psychology of Education*, 12(2), 213-232.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica.* Universidad de Granada.
- Eccles, J. & Roeser, R. (1999). *School and community influences on human development.*
- Fierro, S. (2003). *La práctica docente y sus dimensiones.* Valorar. UG. Disponible en internet: www.google.es.
- Freilich, M. (1970). *Marginal natives: Anthropologists at work.* Harper & Row.
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales o desconectados.* *Revista CIDOB D'Afers Internacionals*, (66-67), 113-133.
- Goetz, J, Goetz, M., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Ediciones Morata.
- IDH, Í. D. D. H. (2011). *Objetivos de Desarrollo del Milenio.*
- Lasky, S. (2005). *A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform.* *Teaching and teacher education*, 21(8), 899-916.
- Liddicoat, A. & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning.* John Wiley & Sons.
- Massone, M., Buscaglia, V., & Cvejanov, S. (2012). *Estudios Multidisciplinarios sobre las Comunidades Sordas.*
- Morales, G (2015) *Diversidad auditiva: imaginarios sociales e inclusión laboral: una aproximación intercultural.* *Psicogente*, 18(34).
- Morales, G, Ayala ,Ana, Rivera, Adriana, y Sanhueza, Rodrigo (2017) *Sensibilidad intercultural: diversidad auditiva y comunicación,* *Revista Pasajes.com.* Unam. México

- Niaz, M., & Chacón, E. (2003). *A conceptual change teaching strategy to facilitate high school students' understanding of electrochemistry*. *Journal of Science Education and Technology*, 12(2), 129-134.
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas colombiana*. República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Sordos.
- Quadros, R. (2006). *Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações*. *Cad. Cedes*, 26(69), 141-161.
- Quadros, R. M. (2009). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artmed Editora.
- Sanmartín Arce, R. (2000). *Etnografía de los valores. Teoría de la Educación*, 12, 129-141.
- Senadis (2004) Servicio Nacional de Discapacidad, *Discapacidad en Chile Primer estudio de discapacidad en Chile, pasos Hacia un Modelo Integral del Funcionamiento Humano*, Gobierno de Chile.
- Senadis (2010) Servicio Nacional de Discapacidad, *Discapacidad en Chile Ley N° 20.422 de 2010* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile
- Senadis (2015) Servicio Nacional de Discapacidad, *Segundo estudio nacional de discapacidad en Chile*, Gobierno de Chile.
- Torrijo, M. (2005). *La educación de las personas con sordera: la escuela oralista española* (No. 43). Universitat de València.
- UNESCO (1998.). *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació— de Barcelona.
- UNESCO (2010) *Derechos de las minorías: Normas internacionales y orientaciones para su aplicación*, Nueva York - Ginebra Ediciones Unesco.
- ONU (2015) *Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS agenda 2030 (2015 -2030)*, Consultado 14-6-2017 <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- ONU (2008) *Objetivos de Desarrollo del Milenio ODM (2008 -2015)* Consultado 14-6-2017 <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs290/es/>
- UNICEF (2013) *Estudio sobre la Situación de los Niños y las Niñas con Discapacidad en España* Comité Español.
- Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven, P. H. (2005). *One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms*. *Teaching and teacher education*, 21(8), 917-934.
- Vygotsky, L. (1991). *La formación social de la mente*. MartinsFontes S. Paulo, Brasil.