





---

# Curso de Capacitación Docente

## “Lengua de Señas Chilena y Aprendizaje Escolar”



GOBIERNO DE CHILE  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

**MANUAL DEL PROFESOR/A- ALUMNO/A**

CURSO DE CAPACITACIÓN  
"LENGUA DE SEÑAS Y APRENDIZAJE ESCOLAR"

Apoyo técnico y financiamiento del curso  
Unidad de Educación Especial  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE

Diseño y ejecución del curso

Departamento de Educación Diferencial  
Facultad de Filosofía y Educación  
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Equipo ejecutor UMCE:

Coordinadora Académica: Ximena Acuña R.

Elaboración Módulos de Aprendizaje  
y Manuales (del Profesor/a- alumno/a y Monitor/a):

Ximena Acuña Robertson  
Dora Adamo Quintela  
Irene Cabrera Ramírez  
Verónica Castillo Varela  
Antonieta Hola Abud  
Juan Luis Marín Claro  
Patricia Morales Mejías  
Angela Soteras Salazar

Colaboradores:

Pamela Iturra González  
Claudia Nahuelán Jerez  
Natalia Riquelme Rodríguez

Equipo técnico MINEDUC:

Coordinadora Nacional de Educación Especial:  
Profesional del Equipo de Educación Especial

Paulina Godoy Lenz  
Débora Barrera Mardones

## INDICE

Introducción .....	9
Estructura del curso .....	11
Criterios de Evaluación .....	13
Módulo 0: <b>PRESENTACIÓN DEL CURSO</b> .....	14
Módulo 1: <b>DIVERSIDAD Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</b> .....	15
Módulo 2: <b>LA PERSONA SORDA, SU COMUNIDAD Y SU CULTURA</b> .....	29
Módulo 3: <b>LINGÜÍSTICA DE LENGUA DE SEÑAS</b> .....	45
Módulo 4: <b>LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS</b> .....	61
Módulo 5: <b>LENGUA DE SEÑAS CHILENA: Nivel inicial e intermedio</b> .....	83
Módulo 6: <b>ENFOQUE BILINGÜE BICULTURAL PARA PERSONAS SORDAS</b> .....	107
Módulo 7: <b>LENGUA DE SEÑAS CHILENA: Nivel avanzado</b> .....	139



## BIENVENIDAS Y BIENVENIDOS

El presente curso denominado “Lengua de Señas y Aprendizaje Escolar” se enmarca bajo una concepción socioantropológica de la persona Sorda, reconociéndola como perteneciente a una comunidad con una diversidad de expresiones culturales propias, donde la lengua de señas se constituye como uno de los valores que los aglutina y les permite construir una identidad individual y social con características particulares.

Esto implica, que las personas sordas tienen derecho a ser educadas y respetadas en su lengua y cultura y, al mismo tiempo, contar con la posibilidad de desarrollar como segunda lengua el español de Chile, (ya sea en su forma escrita u oral), favoreciendo su integración al mundo oyente.

De esta manera, surgen nuevos desafíos para nuestra sociedad en todos los planos que constituyen la vida humana, demandando la creación de formas de convivencia que favorezcan la aceptación e inclusión de las personas Sordas como ciudadanos activos, con derecho a participar plenamente en todas las instancias de la vida social, política y cultural de nuestro país.

Desde esta perspectiva, la educación cumple un rol fundamental, debiendo propiciar las condiciones que aseguren mayor calidad y equidad en el acceso al currículo regular y el desarrollo de los aprendizajes, posibilitando su real participación e integración social.

Para ello es necesario:

- ☞ Que la educación que se brinde a los niños, niñas y jóvenes reconozca y valore la diversidad cultural y lingüística y se adapte a las necesidades de las personas sordas, favoreciendo así su desarrollo como individuos y como miembros de la sociedad.
- ☞ Que los docentes adquieran un dominio de la lengua de señas que les permita no sólo la comunicación con las personas sordas, sino el desarrollo curricular en igualdad de condiciones.
- ☞ Que las personas sordas formen parte de la comunidad educativa, aportando al desarrollo identitario de los niños y niñas, favoreciendo además el vínculo con las organizaciones de personas sordas.

Esperamos que este curso permita dar impulso al desarrollo de la educación de las personas sordas, dando respuestas más certeras a sus reales necesidades y derechos, como lo ha planteado en reiteradas oportunidades la propia comunidad de personas sordas. Los invitamos a todas y todos a participar activamente en el desarrollo de este curso, esperando construir los cimientos de un mejoramiento sustancial de su educación.



## INTRODUCCIÓN

La Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación, conjuntamente con el Departamento de Educación Diferencial, Especialidad de Problemas de Audición y Lenguaje, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, se han propuesto elaborar este curso, que está dirigido a profesores/as y profesionales no docentes, que actualmente trabajan con personas sordas, y a personas sordas vinculadas con su comunidad y con el ámbito educativo, con el objetivo de aportar al mejoramiento de la calidad de su educación.

El presente curso se enmarca dentro de la Política Nacional de Educación Especial, que tiene por finalidad hacer efectivo el derecho a la educación en igualdad de oportunidades, garantizando su pleno acceso, integración y progreso dentro del sistema educativo. En este contexto, existe una especial preocupación por los alumnos y alumnas con NEE, como lo son las personas sordas.

Según estudios recientes (MINEDUC, 2007), los estudiantes sordos constituyen uno de los grupos que se encuentra en mayor desventaja educativa, lo que se evidencia por los bajos niveles académicos alcanzados, analfabetismo y deserción escolar. Los elementos que influyen en esta situación son múltiples, sin embargo uno de los principales factores se refiere a la dificultad que presentan las comunidades educativas para conseguir que sus estudiantes accedan a la información y que se comuniquen. Asimismo, es importante considerar lo señalado en las investigaciones nacionales e internacionales respecto a la importancia de favorecer una identidad integrada, que exige como requisito la aceptación de la condición de la persona Sorda, orientándose hacia una determinación positiva que le permita proyectarse y participar en las diversas esferas de la vida social y cultural.

Por esto, el objetivo central de este curso es el conocimiento y dominio de la lengua de señas y la cultura de las personas sordas, concebida como un referente central para materializar una educación a través del desarrollo del currículum nacional y de mejoramiento de la calidad de las prácticas pedagógicas y los aprendizajes escolares.

En las siguientes páginas usted podrá encontrar información sobre la modalidad de trabajo, los objetivos y actividades que se realizarán en cada módulo, las lecturas de apoyo, y la modalidad de evaluación.

## DESCRIPCIÓN GENERAL DEL CURSO

**NOMBRE:** “Lengua de Señas chilena y Aprendizaje Escolar”

**DESTINATARIOS:** Profesores de niños/as y/o jóvenes Sordos y personas Sordas que participan en los proyectos educativos y/o participan en actividades vinculadas a la educación de las personas sordas.

**DURACION:** 230 horas cronológicas, presenciales y 37 horas cronológicas no presenciales. (306 horas pedagógicas presenciales y 50 horas pedagógicas no presenciales).

**CERTIFICACIÓN:** Los participantes que aprueben el curso recibirán certificación de la UMCE.

**MODALIDAD:** Presencial y no presencial

### OBJETIVOS

- Reconocer la presencia de la diversidad en experiencias educativas y cotidianas.
- Conocer las diferentes concepciones y percepciones sobre la persona Sorda, su comunidad y su cultura.
- Comprender la lengua de Señas Chilenas como una lengua natural.
- Identificar los aspectos más relevantes en la educación de las personas sordas en el contexto de la historia.
- Comprender el enfoque Bilingüe Bicultural en la educación de las personas sordas.
- Desarrollar dominio competente y fluido de la lengua de Señas Chilena, para su uso en el aula.

## ESTRUCTURA DEL CURSO

El curso cuenta con 7 módulos, organizados en unidades de aprendizaje, cada una con sus respectivas actividades y con textos de apoyo anexados en cada módulo

A continuación se presenta la organización y distribución horaria de cada módulo.

Módulo 0: **Presentación del curso:** 2 hrs. cron

Módulo 1: **Diversidad y Necesidades Educativas Especiales**

Unidad 1: La diversidad en contextos educativos

Unidad 2: La perspectiva de los derechos de las personas en el contexto educacional

Unidad 3: La Escuela Inclusiva

**Total duración Módulo 1 8 hrs. cron**

Módulo 2: **La Persona Sorda, su Comunidad y su Cultura**

Unidad 1: Las distintas representaciones acerca de la persona sorda

Unidad 2: Comunidad y Cultura de las personas sordas

Unidad 3: Educación e identidad

**Total duración Módulo 2 13 hrs. cron**

Módulo 3: **Lingüística de la Lengua de Señas**

Unidad 1: Propiedades universales del lenguaje en la LSCh

Unidad 2: Niveles de análisis de la LSCh

Unidad 3: Características propias de la LSCh

**Total duración Módulo 3 14 hrs. cron**

Módulo 4: **La Educación de las Personas Sordas**

Unidad 1: Teorías de aprendizaje y su impacto en la sala de clases

Unidad 2: Historia de la Educación de las personas sordas en Chile

**Total duración Módulo 4 14 hrs. cron**

## **Módulo 5: Lengua de Señas Chilena: Nivel inicial e intermedio**

Unidad 1: Iniciación a la LSCh

Unidad 2: Iniciación a la gramática de la LSCh

Unidad 3: Conversación en LSCh

**Total duración Módulo 5    104 hrs. cron**

## **Módulo 6: Educación Bilingüe Bicultural Para Sordos**

Unidad 1: Principios de la educación Bilingüe Bicultural

Unidad 2: Organización y gestión de una Escuela Bilingüe  
Bicultural en nuestro contexto

Unidad 3: Estrategias pedagógicas en una escuela bilingüe

Unidad 4: Adecuaciones Curriculares

**Total duración Módulo 6    14 hrs. cron**

## **Módulo 7: Lengua de Señas Chilena: Nivel avanzado**

**Total duración Módulo 7    56 hrs. cron**

## CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Cada módulo contempla en el trabajo académico, un evento de evaluación con calificación.

Los Módulos N°1, N°2, N°3, N°4 y N°6, por corresponder al contenido teórico, tendrán una evaluación promediada y ponderada con un 40%, mientras que los Módulos N°5 y N°7, que corresponden al trabajo práctico en el desarrollo de la lengua de señas, tendrán una evaluación ponderada con un 60%. Esta distribución porcentual, también es proporcional a la carga horaria que tendrá cada módulo.

El curso será aprobado, cumpliéndose a lo menos dos requisitos:

- Asistencia mínima 80%
- Nota promedio final mínima 4,0 (cuatro, cero).

## **Módulo 0: PRESENTACIÓN DEL CURSO**

El propósito de este módulo se centra fundamentalmente en dar a conocer la estructura y organización del curso, así como también, favorecer el conocimiento mutuo de los participantes. El desarrollo del curso que se inicia aquí, depende en gran medida de la participación e involucración de todos sus actores.

**Duración Total del Módulo:** 2 horas cronológicas.

### **Objetivos:**

- Familiarizar a los participantes con el programa del curso, sus objetivos y estructura general.
- Presentación de los participantes e intercambio de experiencias y conocimientos previos respecto a la educación de las personas sordas.

### **Presentación de los participantes:**

En círculo amplio cada integrante del curso, incluyendo al monitor/a se va presentando junto con mencionar sus expectativas respecto al curso.

Para favorecer una interacción adecuada, se llevará a cabo una dinámica "Rompe Hielo".

### **Presentación del curso:**

El monitor explica, en términos generales, las características del curso, su estructura así como también responde a las interrogantes que puedan surgir de parte de los integrantes del curso.

## **Módulo 1: DIVERSIDAD Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

**Duración Total del Módulo:** 8 horas cronológicas.

### **PRESENTACIÓN**

El presente módulo tiene por finalidad la comprensión y reflexión sobre el fenómeno de la diversidad como una experiencia presente en las interacciones cotidianas entre los seres humanos, reconociendo su valor y aporte a las relaciones sociales, propiciando así nuevas formas de convivencia.

En este módulo se abordarán unidades relacionadas con la diversidad como práctica social en los contextos educativos, la perspectiva de los derechos que tienen las personas en este ámbito, los principios y fundamentos de la Educación Inclusiva y su materialización en el aula.

Contempla, además, la actualización de los conocimientos sobre las Políticas Públicas en Educación Especial, la reflexión sobre los lineamientos propuestos para los próximos años y su impacto en la educación de las personas sordas.

Algunas interrogantes que orientarán el desarrollo de este módulo son: ¿de qué manera se manifiesta la diversidad en nuestra vida cotidiana?, ¿cuáles son los principios y fundamentos que orientan el enfoque y las prácticas de una educación inclusiva?, ¿cuál es su incidencia en la educación de las personas con Necesidades Educativas Especiales?, entre otras.

### Objetivo

- Reconocer la presencia de la diversidad en experiencias educativas cotidianas.

### Contenidos

- El fenómeno de la diversidad en la escuela.
- Significaciones atribuidas por los profesores a las diferencias.
- Fortalezas y obstáculos que implica la diversidad en la labor docente.

Atender la *diversidad*, en los contextos educativos, permite visualizar nuevas y enriquecedoras interacciones en todos los aspectos de la vida. Somos individuos participantes de una sociedad que aún no se adapta a las diferencias, sin tener la claridad que **lo más injusto es tratarlos a todos como iguales**; sólo si reconocemos realmente que somos distintos, lograremos individualizarnos como seres únicos. Asimismo, al comprender lo irrepetible de la existencia humana, es posible ser capaz de extraer lo mejor de cada uno, en su *ser*, para ponerlo a disposición de los otros, logrando el cumplimiento de metas personales y colectivas en la interacción e interrelación permanente de los individuos inmersos en sus diferencias.

### Actividad 1

Reúnanse en grupos de 5 personas aproximadamente.

- Compartan con su grupo una experiencia vivida donde el tema de la diversidad y/o discriminación sean relevantes. Esta experiencia debe ser en situaciones educativas, en cualquier época de la vida.
- Seleccionen una de las experiencias compartidas y realicen un análisis y descripción de los comportamientos, actitudes y representaciones de los actores involucrados en dicha experiencia.

Algunas interrogantes para orientar este análisis:

¿De qué manera se manifiesta la diversidad y/o la discriminación?

¿En qué situaciones la diversidad significa un problema para la escuela?

¿Qué prácticas / actitudes de discriminación o segregación se aprecian en las distintas experiencias?

## Actividad 2

Realicen una puesta en común de los análisis desarrollados.

A partir de lo expuesto por cada grupo, concluyan en base a lo siguiente:

- ¿Qué tipo de práctica y/o actitudes son fundamentales para dar respuesta a la diversidad?
- ¿Que desafíos nos plantea la mirada de la diversidad en el contexto educativo?

## Actividad 3

Lean de manera individual el texto “Relato de la historia personal de Andrea” que se presenta en el Anexo I (pág.21).

Reúnanse en grupos de 5 personas aproximadamente

- Cada uno de los grupos analizará a uno de los protagonistas del texto leído (niña, padre, profesora o compañeros) en base a las siguientes interrogantes:
  - Respecto a la profesora del curso: ¿Qué refleja, según ustedes, la actitud de ella? (creencias, concepciones de su asignatura, de su rol, del estudiante, entre otros).
  - Respecto a la niña: ¿Cuáles podrían ser las consecuencias de esta experiencia en ella? (en su aprendizaje, en su autoestima, en su identidad, en la propia concepción de la profesora, en su motivación hacia el aprendizaje, en sus desempeños).
  - Respecto al padre: ¿Qué repercusiones podría tener en el padre la actitud de la escuela?; ¿cuáles son los cambios que ustedes distinguen en el discurso del padre respecto a su hija?
  - Respecto a los compañeros: ¿Cómo es la relación de ellos con Andrea? ¿Cómo influye la profesora en esta interacción?

## Actividad 4

Realicen un plenario, presentando cada grupo el análisis y conclusiones frente al agente que le correspondió.

- A partir de los análisis presentados, realicen un debate general, identificando como se relacionan los distintos agentes del texto y cómo las actitudes de cada uno influyen en el otro.

**Objetivos**

- Reflexionar en torno a los derechos ciudadanos que tienen las personas sobre la educación y los factores que obstaculizan o facilitan su materialización.
- Analizar los sustentos de la Política Nacional de Educación Especial y su propuesta.

**Contenidos**

- Los derechos universales en educación y su materialización en la escuela de hoy.
- Lineamientos, proyecciones y desafíos de la Política Nacional de Educación Especial.

**Actividad 5**

Reúnanse en grupos de 5 personas aproximadamente.

- Lean grupalmente el texto “La perspectiva de los derechos en la educación” que se presenta en el Anexo II (pág.23). Una vez leído, a cada grupo se le asignará un DERECHO.
- Reflexionen, comenten y discutan sobre los siguientes elementos:
  - Necesidades que el derecho pretende cubrir
  - Manifestación de este derecho en nuestra realidad
  - Propuesta para preservar este derecho
- Completen el siguiente cuadro con las conclusiones de su discusión:

DERECHO	¿Qué necesidades pretende cubrir ESE DERECHO?	¿Cómo se manifiesta en nuestra realidad?	Propuesta grupal para preservarlo

- Realicen un plenario, en el cual un relator por grupo presenta el análisis realizado.

## Actividad 6

Reúnanse en grupos de 5 personas aproximadamente.

De acuerdo a lo planteado en el texto “Nuestro Compromiso con la Diversidad” Política Nacional de Educación Especial Serie Bicentenario 2005 MINEDUC, especialmente en el Apartado 6 “ Líneas Estratégicas y acciones a impulsar 2006- 2010”

- Elijan alguna de las líneas estratégicas que les gustaría conocer.
- Analicen y respondan la siguiente pregunta: Según la opinión del grupo, ¿Cómo este curso de capacitación se vincula con los fines de la Política de Educación especial?
- Realicen un plenario, presentando las opiniones de cada grupo.

### **Objetivo**

- Comprender los principios y fundamentos de la educación inclusiva

### **Contenidos**

- El enfoque de la educación inclusiva
- Principios y fundamentos de la Educación Inclusiva
- Características de una escuela inclusiva

### **Actividad 7**

Reúnanse en grupos de 5 personas aproximadamente.

- Lean el texto presentado en el Anexo III (pág. 25).
- Extraigan 5 aspectos que consideren prioritarios respecto a una escuela inclusiva.
- Discutan grupalmente respecto a la siguiente pregunta: De acuerdo a la realidad en su unidad educativa ¿Cuáles de estos aspectos están presentes y cuáles de ellos deberían implementarse?
- Finalmente, elaboren una propuesta que permita, en su propia realidad, incorporar algunos de los principios de una escuela inclusiva.

### **Actividad 8: Evaluación del Módulo**

- Realicen un plenario en el cual presenten a su curso la propuesta diseñada por cada grupo.

### ANEXO I

#### Texto complementario para Unidad 1, Actividad 3.

*Se presenta a continuación algunas reflexiones realizadas por un padre, una profesora jefe y compañeros/as de curso.*

#### **Relato de la historia personal de Andrea**

*Marzo 2007*

#### **Profesora Jefe:**

Andrea no es sorda sino hipoacúsica, sus restos auditivos permiten que ella se enfrente a los diferentes subsectores con adecuaciones de acceso curricular, no siempre con modificaciones al contenido. A pesar de que sus características lingüísticas están bajo lo esperado para su nivel de desarrollo, creo que ella puede mucho más de lo que ha dado hasta ahora.

Sensibilizar a la comunidad escolar para enfrentar la pérdida auditiva, es un gran desafío para mí como educadora, sobre todo en un ambiente sin experiencia al respecto. Su familia se proyecta en forma negativa, con relación a las habilidades y destrezas de Andrea.

Mi objetivo es ayudar a que Andrea demuestre que puede, empezando porque ella misma reconozca sus capacidades.

Al menos en un inicio, hay conexión, a ella le gusta hablar conmigo... nos entendemos y cada cierto tiempo me sonrío (se ve muy bonita sonriendo), pretendo incorporar señas en la medida que avance el año y ver qué pasa.

#### **Padre:**

¡Nos ha costado tanto encontrar un colegio que la acepte! En todas partes nos dicen que no tienen los medios para recibirla... A mi hija le cuesta muchísimo aprender.

¡Difícil! Sí, esa es la palabra para definir la llegada de la Andrea a nuestras vidas, imagínese... la primera hija y todos nuestros sueños se vinieron abajo. Ella no lo sabe, pero cada vez que la veo, pienso si ella podrá algún día hacer algo por sí misma. Nos dimos cuenta a los dos meses de su problema y desde ahí que hemos tenido que pasar muchos dolores de cabeza en los diferentes colegios. Le ha costado tanto llegar a 4º básico, ¡uf!.

¿Ella? ¿Cómo es? - bueno (se rasca la barbilla)... es mal genio, ¡muy enojona!- nunca se sabe qué es lo que quiere, ni lo que sabe, (baja el volumen de su voz, mira al horizonte y suspira) usted entiende, su problema no la deja aprender.

La Andrea siempre está molesta, seria y en las nubes. Mi señora está enferma, no la puede ayudar todos los días.

"Ella es la que se aísla", eso decía la profesora de Educación Física en el otro colegio. Para leer un libro y dar la prueba, mi señora le hacía un papelógrafo que se aprendía como "lorita"; poco

le entendían así que le ponían un 7.0; la Andrea ni con esa nota llegaba contenta a la casa; se sentaba en la alfombra y miraba por la ventana. Nada le gusta, no tiene amigos, yo de verdad no la entiendo.

### **Profesora Jefe:**

En realidad tenerla en la clase ¡ya es complejo! No estamos preparados para trabajar con niños así. Si ya los niños hiperactivos y con déficit atencional nos colman la paciencia, imagínate ahora me meten una “chica sorda” en la sala y ¿por el mismo precio?... ¡bah! No hay respeto por mi trabajo, ni mi integridad como profesora.

Mira, yo espero que tú la evalúes... ¿yo? ¿Cómo lo haría? No voy a tener tiempo para hacerlo, piensa que tengo 46 muchachos, y esta niñita que sólo mira y uno no sabe qué es lo que entiende. De verdad prefiero que te la llesves, “te la regalo” las veces que tú quieras...(en tono irónico)... ¡me imagino que para eso estudiaste tú! Las notas que tú le pongas ¡Yo feliz!

### **Padre:**

#### **Septiembre 2007**

Han pasado varios meses desde que la Andrea está aquí y yo, señorita, nunca la había visto tan entusiasmada. Ella ahora nos “habla”, hace cosas con su cara, su cuerpo y sus manos para que la entendamos. Dice que aquí todos la entienden, que sus compañeros trabajan con ella sin problema, ¡hasta pelea! Hace tareas solita en la casa. Sabemos que es una de las mejores en Educación Física, ¡hasta va a bailar cueca para la actividad de fiestas patrias!.

Señorita, ella nos contesta moviendo la cabeza, nos mira a mí y a mi señora cuando le hablamos. Yo no sé mucho de eso de hablar con las manos pero creo que puedo aprender.

Mire, ¿usted se ha dado cuenta? Pero mi hija no esconde sus audífonos con su pelo, no los apaga y no les baja el volumen.

La profesora de Lenguaje dice que “ella puede” y le exige a mi señora que la deje hacer sus tareas sola. Mi señora se enoja, porque siempre le hacía las cosas ella, pero ahora es diferente, ella quiere venir al colegio. Cuando lee parece que entiende y hasta nos hace cartas...yo no sé si es porque está más grande pero, ¿sabe señorita?... La Andrea ahora se ríe.

### **Conversación entre compañeros de Andrea y la educadora diferencial:**

- **Compañeros de curso:** Profe, ¿por qué la Andrea viene siempre a su sala?

Ella ha cambiado mucho, pelea con nosotros y a veces nos grita, ella se pone pesada. Ella me ayuda a mí y a la Jessica en los trabajos de tecnológica y matemáticas. Entiende más que yo.

Yo la toco, ella me mira y me muestra lo que tengo que hacer. Ahora vamos a hacer una obra de teatro, yo el lobo y ella la caperucita.

Resultó súper bien lo de la obra, la Andrea se aprendió de memoria sus palabras y todo el curso se quedó calladito para escuchar lo que ella decía. Cuando terminamos la profesora nos miró y se

sentó un ratito... me pidió que me acercara y suspiraba... yo creo que quería llorar. ¡Acuérdese, si usted estaba allí!

Yo le pedí a la profesora que le dijera a mis compañeros que miraran a la Andrea y que ella me mirara a mí, por eso no me puse la máscara, para que viera lo que yo hablaba. Mi mamá dice que tengo que ayudar a la Andrea porque ella es ¡enfermita! Pero yo le he dicho que ella está sana, y que corre más rápido que yo.

¿Tía, puedo venir a su sala a estudiar y hacer las pruebas junto con la Andrea?

## **ANEXO II**

### **Texto complementario para Unidad 2, Actividad 5.**

**“La perspectiva de los derechos en la educación”. Texto extraído de “Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial”. Informe de la Comisión de Expertos. Santiago, 2004.**

Según lo señalado en la Convención de los Derechos del Niño (1990) art. 23 se establece que los niños y niñas con discapacidad deben disfrutar de una vida plena y decente, asegurando su dignidad, en condiciones que le permitan alcanzar su máxima autonomía, facilitando de esta manera, su participación activa en los entornos en los que interactúan.

Para que esto se cumpla, se requiere de la participación y supervisión activa por parte del Estado, impulsando las transformaciones sociales y culturales necesarias conjuntamente con proponer medidas legales que aseguren la no discriminación y el respeto de los derechos.

En nuestro país existen instrumentos legales que garantizan el derecho a la educación para todos sin distinción, como lo son: la Constitución Política de la República de Chile, la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza LOCE, la ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad, (Nº 19.284) entre otros.

### **El derecho a la igualdad de oportunidades:**

Este derecho alude a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación que deben tener las niñas y niños en cualquier lugar del mundo, pero también significa, por sobre todo recibir una educación de calidad. Lo anterior se traduce en la entrega de ayudas y recursos que cada persona necesita de acuerdo a sus características y necesidades individuales. Para ello es imprescindible que los sistemas educativos proporcionen los recursos humanos, materiales y financieros necesarios, facilitando, de esta manera, el avance en sus aprendizajes.

### **El derecho a la participación y a la no discriminación:**

Todo ser humano tiene el derecho de participar activamente en los distintos ámbitos de la vida, como lo son la educación, la salud, el empleo, entre otros; esto implica la eliminación de todo tipo de barreras que impidan el acceso y la plena participación.

Desde la perspectiva educativa, las personas con discapacidad tienen derecho a educarse con el resto de los estudiantes de su edad, realizando las adecuaciones necesarias, que garanticen su participación en el desarrollo curricular. La escuela, entonces, ha de transformarse en un espacio

para aprender a respetar y valorar las diferencias, creando comunidades de acogida que posibiliten la construcción de una sociedad más integradora.

### **El derecho a la propia identidad:**

Cada persona posee derechos propios, individuales y personales, implícitos en su esencia como ser humano, los cuales necesitan un cuidado especial. La gran definición de este derecho anticipa una serie de atributos y cualidades, de carácter biológico y de personalidad, lo que ayuda a particularizar a un individuo en la sociedad. Este conjunto de características coayudan a decir que cada uno es el que es y no otro.

En educación el objetivo es respetar por sobre todo la individualidad de cada uno en la sociedad a la cual pertenece, inmersos en una cultura y favoreciendo su autonomía, autocontrol y por lo tanto autodirección en lo civil, legal y ejecutivo.

Este derecho aporta a la real construcción del individuo como ser integral desde su formación, siendo considerado como elemento valorado en su individualidad colectiva dentro de la sociedad a la cual pertenece.

### **El derecho a la tecnología accesible y su apropiación social:**

El pasar de los años ha permitido un gran desarrollo tecnológico, al cual los individuos tienen libertad de acceder, obteniendo la información y la comunicación necesarias para desenvolverse en una sociedad del conocimiento. Es la igualdad de oportunidades fundamental para disminuir la distancia en la formación de las personas, considerando la tecnología en su amplio espectro, desde las ayudas técnicas (bastones, regletas, audífonos, sillas de rueda, etc.) hasta innovaciones y soportes de alta generación, que le entregan a los individuos pertenecientes a las sociedades a constituirse en seres interrelacionados a nivel mundial, una enorme gama de posibilidades.

La educación es uno de los elementos fundamentales para permitir la conexión del hombre y la mujer con el mundo exterior, ejerciendo un rol importante en la entrega de herramientas para que los estudiantes valoren, utilicen y reconozcan la tecnología como soporte dentro de una sociedad emergente y en desarrollo.

### **El derecho a recibir los cuidados y pertenecer a una familia:**

El rol de la familia en la construcción de un sujeto desde el seno de un hogar bien constituido, sin temor a ser separado de su núcleo o de sus familias para recibir educación, alienta a considerar que la integración plena de los individuos parte desde su centro, vale decir desde esta familia como eje central de toda sociedad que se designe como tal.

Es así como, el derecho a la educación según la Constitución Chilena, declara a los padres con la facultad y el deber de educar a sus hijos/as, siendo el Estado el encargado de velar por el cumplimiento de esta responsabilidad.

La presencia de necesidades educativas especiales en un estudiante, hace aún más relevante la participación activa, comprometida y real de la familia como soporte de la educación del estudiante, siendo los establecimientos educacionales los encargados de entregar los medios necesarios para que este derecho se cumpla bajo el amparo del Estado como ente fiscalizador y facilitador de recursos.

## ANEXO III

### Texto complementario para Unidad 3, Actividad 7.

**Texto adaptado de material de capacitación docente. Fundación HINENI – MINEDUC, 2003 y del texto "Educar en la Diversidad". MERCOSUR 2005.**

Uno de los grandes desafíos de la educación es facilitar el cumplimiento del derecho de todos los niños, niñas y jóvenes, de acceder a los beneficios de una enseñanza de calidad que aborde las características individuales de su aprendizaje, independiente de las condiciones personales, sociales y culturales.

Este desafío ha generado una serie de compromisos, normas y acuerdos internacionales que han impulsado un mayor compromiso en los gobiernos de los países del mundo y de la región de América Latina y el Caribe por lograr una educación de calidad para todos con equidad. Entre éstos, se destacan la Conferencia Mundial de Jomtien, 1990 y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca 1994.

En Chile, al igual que en otros países de América Latina, estos eventos han contribuido al desarrollo de reformas educativas orientadas al mejoramiento de calidad, equidad y eficiencia de los sistemas educativos para dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, niñas y jóvenes, en especial de aquellos que viven bajo condiciones de mayor vulnerabilidad.

Por tradición la escuela tiende a la homogenización y selección de los estudiantes, aplicando un currículo uniforme y poco flexible. Esta situación excluye la diversidad, intensificando las desigualdades.

Modificar esa realidad implica una cultura educativa diferente que atienda a la diversidad y la considere en sus aulas, avanzando hacia una escuela inclusiva o comprensiva que se abra a todos y todas, facilitando la incorporación y progreso curricular.

En la actualidad, inclusión no es sinónimo de integración. Inclusión conlleva una conceptualización más amplia, por lo tanto este cambio requiere de un proceso que involucre tiempo y contar con cada uno de los actores para crear el camino hacia un aprendizaje y una participación de todos los estudiantes en general.

Tony Booth y Mel Ainscow<sup>1</sup> resumen las características de la educación inclusiva a través de lo siguiente:

- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los y las estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad de los estudiantes de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los y las estudiantes vulnerables a ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como con Necesidades Educativas Especiales.
- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para

---

1 Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Booth, Ainscow, UNESCO, 2000.

el estudiantado, superando las barreras para el acceso y la participación de ellos.

- Todos los participantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al esfuerzo mutuo de las relaciones entre las escuelas y sus comunidades.
- La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva.

Es necesario estar atento a la hora de que los estudiantes manifiesten dificultades de aprendizaje, pues el supuesto de una escuela inclusiva es que todos pueden aprender con el aporte de diferentes ayudas. Por lo tanto, en un ambiente dinámico todos y todas tienen las competencias necesarias para aprender y enseñar, así a partir de sus interacciones van transformándose en fuentes de apoyo para el aprendizaje.

Poner en marcha prácticas inclusivas eficaces, requiere preparar las condiciones del establecimiento, involucrando la participación de todos/as los actores del proceso educativo. De este modo, se estimula la definición de objetivos comunes, y se resuelven con mayor facilidad las diferencias.

Una de las acciones más importantes para mejorar las respuestas educativas a la diversidad de necesidades educativas, es conocer bien el funcionamiento del establecimiento, revisar y evaluar aquellos aspectos que se encuentran más débiles en la institución escolar como su organización, prácticas pedagógicas, clima social, entre otros aspectos.

La definición de indicadores permite orientar la evaluación de la marcha del proceso, valorando resultados, así como también introduciendo mejoras que se estimen pertinentes. En este proceso, algunas que cabría plantearse son:

¿Se están alcanzando los objetivos fijados?

¿Qué medidas han resultado efectivas para dar respuesta a la diversidad de necesidades en el estudiantado?

¿Qué aspecto del proceso es necesario mejorar?, si es así ¿cómo?

¿Qué se debe evaluar?

Los aspectos más relevantes que normalmente se incluyen en la evaluación de un establecimiento educativo son los siguientes:

- Sistema de participación y de toma de decisiones.
- Papel del equipo directivo y de los profesores.
- Diseño e implementación curricular.
- Resultados de los aprendizajes de los alumnos.
- Atención a la Diversidad y a las NEE
- Métodos de enseñanza y de evaluación.
- Expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos/as.
- Relaciones con los padres y familias.
- Relaciones con la comunidad.

La evaluación puede considerar algunos de estos procesos, no necesariamente todos ellos. Sin embargo, es importante no olvidar las interrelaciones de la mayoría de estos aspectos. Por ejemplo, el desarrollo del currículo no puede analizarse de forma separada de la atención de la diversidad de alumnos/as, de los métodos de enseñanza que se utilizan y de los sistemas de evaluación que se emplean con los propios alumnos.

Se trata de reflexionar sobre lo que ha funcionado bien y lo que ha funcionado mal en relación con las prioridades establecidas, las estrategias elegidas, las soluciones planteadas ante los problemas y las respuestas organizativas formuladas.

La evaluación final cierra un ciclo y es parte de uno nuevo, transformándose en información valiosa para definir las mejoras que hay que considerar en el proyecto educativo institucional. La mayor experiencia y los aprendizajes logrados por parte de los participantes son elementos que les permiten más confianza y seguridad para continuar con el proceso de cambio.

Sugerencia de indicadores a considerar en la evaluación de un programa educativo inclusivo.

<b>Indicadores*</b>
Existe coherencia entre los objetivos, las estrategias a implementar y el diagnóstico de necesidades y expectativas de la comunidad.
El programa educativo expresa el compromiso por mejorar los progresos y los resultados de aprendizaje que deben alcanzar todos y cada uno de los alumnos/as.
Existe un equipo de gestión integrado por representantes de los distintos estamentos, reuniéndose periódicamente para coordinar, implementar y evaluar el plan de atención a la diversidad y las NEE.
Se estimula la participación y opinión de los integrantes de la escuela, según sus capacidades y formación.
La escuela tiene instancias para que padres, apoderados y alumnos manifiesten sus opiniones, sugerencias y reclamos.
La organización del espacio escolar favorece la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
La escuela organiza adecuadamente los tiempos en función de las actividades curriculares, recreación, etc.
Las prácticas pedagógicas se adaptan de acuerdo a la diversidad y a las NEE que presentan los niños y niñas.
Se enriquece el currículo para dar respuesta a la diversidad.
Los profesores/as consideran los saberes previos de los alumnos/as y sus familias como base de los aprendizajes.
Los profesores/as interactúan con los alumnos/as considerando las características y sus ritmos de aprendizaje, facilitando la participación de todos los alumnos.

\* Adaptación y síntesis de "Guía de Autoevaluación y Mejoramiento de la Escuela" Ministerio de Educación CHILE 2000.

Los profesores/as comunican a sus alumnos/as criterios de logro de aprendizajes, que los orientan sobre que se espera de ellos y hacia donde deben avanzar.

Existen instancias para aunar criterios respecto de las estrategias de aprendizaje, modalidades de evaluación, articulación entre sectores de aprendizajes, niveles y ciclos.

Existen espacios de reflexión sobre las prácticas pedagógicas.

La escuela propicia la organización de los padres y la coordinación con instituciones de la comunidad, con el fin de apoyar las actividades educativas.

Para estimular la participación, el compromiso y el esfuerzo en el desarrollo de un proyecto educativo de calidad, debe existir una necesidad sentida de cambio por parte de los actores. El cambio supone muchas veces desprenderse de concepciones profundamente arraigadas lo que genera temores e incertidumbres. En este sentido, la convicción acerca de los beneficios que puede representar la nueva orientación del proyecto para la comunidad educativa es fundamental.

## **Módulo 2: LA PERSONA SORDA, SU COMUNIDAD Y CULTURA**

**Duración Total del Módulo:** 13 horas cronológicas.

### **PRESENTACIÓN**

El presente módulo pretende profundizar en el conocimiento y la comprensión de la persona sorda como miembro de una comunidad con sus características culturales propias. Se abordarán temáticas como: las diferentes representaciones acerca de las personas Sordas, comunidad y cultura de las personas Sordas y el proceso de construcción de identidad.

La educación de las personas sordas hoy, ¿está valorando y reconociendo estos aspectos en su quehacer cotidiano?; ¿cómo influye la interacción pedagógica en la construcción identitaria?, ¿cómo están incidiendo las representaciones de los diferentes agentes educativos en el desarrollo y aprendizaje de las personas sordas?

Estas y otras interrogantes guiarán la reflexión en este módulo.

**Objetivo**

- Conocer las diferentes concepciones y percepciones sobre la persona Sorda.

**Contenidos**

- Representaciones sociales

Tradicionalmente, las personas sordas han sido consideradas como “oyentes defectuosas”, personas “inválidas” (sin valor), “minusválidas” (menor valor), o “discapacitadas” (sin capacidad). En Chile, aún existe un predominio de estas concepciones, influyendo en la educación de las personas sordas, y en los modelos pedagógicos imperantes, con un fuerte énfasis en la habilitación o rehabilitación más que en lo educativo propiamente tal. Enfoques pedagógicos que han traído como consecuencias, por un lado, bajos niveles de aprendizaje, especialmente en aspectos tales como la lectura y escritura y, por otro, consecuencias más sutiles y de mayor impacto como son las dificultades en la conformación de una identidad integrada, baja autoestima, inseguridad y dependencia de los oyentes, lo cual repercute en una falta de reconocimiento, bajo estatus social y laboral, limitada participación ciudadana, escaso poder y marginalidad para realizar cambios.

Si bien, actualmente, se ha avanzado hacia el reconocimiento que las personas sordas conforman una comunidad con una cultura propia, es decir, que comparten una historia, maneras de organización, valores, creencias y una lengua en común, esto, en nuestro país, no se ha visto reflejado aún, en una educación coherente con esta nueva conceptualización.

**Actividad 1**

Reúnanse en grupos de 5 personas aproximadamente.

- De acuerdo a la experiencia de cada uno, discutan los argumentos que sustentan que las personas sordas son discapacitadas y aquellos que sustentan que las personas sordas constituyen un grupo diferente.

**Actividad 2**

Realicen un plenario, presentando las argumentaciones de cada grupo.

- A partir de las presentaciones, debatan aquellos puntos en que existan desacuerdos.
- Finalmente, realicen un cierre que incluya una conclusión y profundización de los argumentos debatidos.

**Actividad 3**

Lean en forma individual el siguiente texto introductorio:

Las representaciones sociales son un tipo de conocimiento construido y compartido socialmente a través de nuestras experiencias habituales y de las informaciones que recibimos; es el saber ingenuo o de sentido común que permite describir y explicar la realidad cotidiana, que tiene repercusiones prácticas, ya que posibilitan al individuo desenvolverse en su medio, influyen en los comportamientos y en la comunicación entre los sujetos. Las representaciones tienen un componente afectivo u orientación positiva o negativa hacia el objeto de la representación, que es lo que se denomina actitud, el componente de información o conocimientos respecto al objeto de su representación y la organización de esta información.

En todo sistema, en este caso en la unidad educativa, existen representaciones compartidas, acerca de aquellos sujetos, objetos, hechos, comportamientos, etc. que la organización valora y considera importantes. Este conjunto de representaciones compartidas funciona como organizador del pensamiento y de las acciones, condiciona las relaciones de los sujetos entre sí y con la tarea.

Toda representación tiene un carácter proposicional, una interpretación del otro, positiva o negativa, que se comunica y que influye sobre la representación personal que cada individuo tiene de sí mismo. Es por ello que las representaciones del educador tienen gran importancia, en especial cuando se trata de niños/as y jóvenes que están en pleno proceso de desarrollo de su identidad y percepción de sí mismos. En educación, las representaciones sociales juegan un rol, en el sentido que constituyen un sistema de valores, prácticas, hábitos, que delimitan la orientación y comprensión que tenga el profesor sobre los estudiantes y también sobre su propio quehacer.

Si bien, como educadores no estamos siempre conscientes de lo que pensamos, sentimos o hacemos, ello incide sobre el individuo que se educa; aquí es necesario mencionar el tema de las expectativas. La escuela y el educador realizan juicios, clasificaciones que intervienen en el estudiante, el que va conociendo así sus limitaciones y sus posibilidades concordantes con esas distinciones que emergen de la representación que el profesor tiene de él. Se trata de una evaluación de aspiraciones posibles respecto al sujeto- objeto de la representación, que es transmitida en la interacción cotidiana y que finalmente contribuye positiva o negativamente en la formación del estudiante.

De ahí la importancia de revisar nuestras representaciones y nuestras prácticas con la finalidad de implementar acciones nuevas que modifiquen aquellos elementos de nuestras representaciones que no favorecen el proceso formativo de los alumnos.

Reúnanse en grupos de 5 personas aproximadamente.

- Seleccionen una persona que asuma el rol de conducción por grupo y realicen la actividad de asociación libre de acuerdo a las indicaciones que él entregue.
- Analicen las producciones de su grupo, detectando los aspectos similares, diferentes, aquello más sugerente u otros que llamen su atención.
- A partir de este análisis, intenten develar la representación que subyace, caracterizándola en sus aspectos más relevantes.

#### **Actividad 4**

Realicen un plenario, en el cual cada conductor de grupo presenta el trabajo realizado.

- Debatan acerca de lo expuesto por cada grupo, identificando los aspectos comunes.
- Guiados por el monitor, concluyan identificando aquellas representaciones más significativas.

## Unidad 2 Comunidad y Cultura de las personas Sordas

### Objetivo

- Identificar los principales elementos que caracterizan a una comunidad, para reconocer los diferentes elementos de la cultura sorda.

### Contenidos

- Organizaciones sociales: Creencias, Valores, Ritos
- Comunidad Sorda
- Valores, creencias, comunicación, visión de mundo de la Comunidad Sorda

### Actividad 5

Reúnanse en pequeños grupos.

- Lean y comenten el siguiente texto.

#### ¿Qué se entiende por cultura?

Múltiples son los autores que definen cultura enfatizando uno u otro aspecto. Coincidimos con Bonfil Batalla para quien cultura es el conjunto de símbolos, valores, actitudes, formas de comunicación, de organización social y de bienes materiales que tiene una sociedad, los que se transmiten de una generación a otra.

Todos los grupos sociales poseen una cultura y a su vez la sociedad exige a sus miembros el manejo de los elementos culturales para participar de la vida social.

Sin duda que la forma de comunicación y los tipos de organización social son elementos fundamentales de una cultura, también lo son los valores, costumbres y tradiciones de ella.

Por lo general, se entiende por "valores", aquellos elementos de la vida de las personas que tienen un significado esencial para su constitución como persona y/o grupo. En el caso de las personas sordas, un ejemplo de esto, es la Lengua de Señas como un valor fundamental de su cultura.

Por otro lado, definimos una "costumbre" como una práctica social reiterada que tiene un carácter funcional para el grupo ya que facilita su adaptación. Una costumbre muy arraigada en la comunidad de personas sordas de nuestro medio es reunirse en lugares distintos a sus propias agrupaciones, por ejemplo en plazas, esquinas u otros.

Finalmente, las "tradiciones" son costumbres que persisten a través del tiempo en una determinada comunidad. "Poner apodo" es una de las tradiciones más arraigada dentro de la comunidad sorda.

### **Actividad 6**

- De acuerdo a la experiencia de cada miembro del grupo (personas sordas y oyentes), preparen una dramatización en la cual se evidencien los valores, costumbres y tradiciones de la comunidad de sordos.

### **Actividad 7**

- Presenten las dramatizaciones preparadas por cada grupo.
- Realicen un debate después de cada presentación. Guiados por el monitor, elaboren una síntesis de cada uno de los elementos culturales expuestos.

### **Actividad 8**

Reúnanse en pequeños grupos.

- Elaboren un material publicitario (difusión) con los principales valores, costumbres y tradiciones de las personas Sordas, dirigido a la comunidad en general.

### **Actividad 9: Evaluación del Módulo**

- Realicen una muestra del material elaborado

## Unidad 3 Educación e identidad

### Objetivo

- Identificar los elementos que participan en la construcción identitaria de las personas Sordas.

### Contenidos

- Identidad individual, social y cultural
- Procesos de socialización primaria
- Proceso de socialización secundaria: La influencia de la escuela

No cabe duda de la importancia que tiene para el ser humano la autoconstrucción de su identidad, permitiendo un “ser” y “estar” en la existencia. Entendemos la identidad como un elemento clave de la realidad subjetiva cuyo proceso de autoconstrucción se realiza en relación con el otro, en el intercambio, en la interacción y en la comunicación. Es posible presumir, de acuerdo a las escasas investigaciones, que en la persona sorda, las circunstancias y factores involucrados en este proceso dinámico, serían distintos y variados.

La educación debe hacerse cargo de este proceso de autoconstrucción propiciando la formación de personas aceptadoras de su propia condición, participativas, que cumplan un rol activo al interior de la sociedad, logrando coherentemente con los planteamientos de la Reforma Educacional, aproximarse a una educación de equidad y calidad, que ofrezca igualdad de oportunidades.

### Actividad 10

Lean en forma individual el texto “Alcances respecto a la identidad individual, social y cultural y la influencia de los procesos de socialización”, del Anexo I (pág. 37).

Reúnanse en pequeños grupos.

- Debatan respecto a las siguientes interrogantes:
  - ¿Qué es para ustedes la identidad?
  - ¿Cómo creen ustedes que, en nuestro país, ha influido la escuela y la familia en la construcción de identidad de las personas sordas adultas?
- Presenten a su curso las principales conclusiones de su grupo.

### Actividad 11

Reúnanse en pequeños grupos.

- Compartan situaciones familiares y/o escolares, que consideren hayan influido (marcado hitos) en su historia de vida.

- Elijan a un miembro del grupo, en que sea posible distinguir situaciones de vida que notoriamente hayan impactado en su proceso de construcción identitaria. Fundamenten su elección.
- Grafiquen en una línea de tiempo la historia de la persona seleccionada.

### **Actividad 12**

- Realicen un plenario, comentando en forma global las experiencias y obteniendo conclusiones respecto a cómo los ámbitos familiar y/o escolar influyen en nuestra conformación como sujetos.

### **Actividad 13**

Reúnanse en grupos de seis personas.

- Lean el texto “Testimonios de personas sordas”, que se presenta en el Anexo II (pág.41).
- Realicen un análisis de los dos testimonios respecto a cómo ha sido el proceso de construcción de identidad en ambas personas.
- Consideren en su análisis, los procesos de socialización primaria y secundaria.
- Realicen un plenario, en el que se presentan los análisis realizados por cada grupo y las conclusiones generales.
- Incluyan en este debate final, los elementos de la escuela que pueden facilitar u obstaculizar una configuración armónica de la identidad en las personas sordas.

### **Actividad 14**

Reúnanse en tres grandes grupos.

- A partir de las conclusiones de la actividad anterior, representen una escuela para personas sordas en una manifestación artística (plástica, corporal u otra).
- En dicha escuela (representación artística) se debe explicitar aquellos elementos que favorezcan una adecuada socialización.

### **Actividad 15**

- Presenten una muestra de los trabajos realizados.

### **Actividad 16: Evaluación del Módulo**

- Reflexionen en relación a las actividades realizadas durante el presente Módulo.
- Seleccionen aquellos elementos y/o condiciones fundamentales de una escuela que pretenda beneficiar un desarrollo saludable y armónico de los niños, niñas y jóvenes sordos.
- Realicen un esquema conceptual con estos elementos.

### ANEXO I

#### Texto complementario para Unidad 3, Actividad 10.

*Alcances respecto a la identidad individual, social y cultural y la influencia de los procesos de socialización*

***Basado en artículos de Investigación "Aproximación a la construcción de identidad de las personas sordas" Hola, Morales y Soterias. DIUMCE 2003***

La identidad constituye un elemento sustancial de la subjetividad, de nuestra intimidad; a la vez, se forma a través de los procesos sociales. Estos procesos sociales involucrados en la formación y mantenimiento de la identidad son determinados por la estructura social. Una vez cristalizada la identidad, es también mantenida o modificada por las relaciones sociales. Las identidades son producidas por el interjuego entre el organismo (conciencia individual y reflexión) y la estructura social, reaccionando sobre esta última, ya sea manteniéndola, modificándola o reformándola.

Existe consenso respecto a que el proceso de construcción de identidad es un fenómeno dinámico, activo, fluctuante, abierto, sujeto a permanente transformación y cambio, en función de las interacciones sociales, de las identificaciones con las cambiantes interpelaciones y representaciones sociales que se dan en nuestro entorno. Las personas se relacionan con las cosas, y con ellos mismos según los significados que manejan para ello y que surgen en la interacción social, significados que se van modificando en virtud de las interpretaciones que el sujeto vaya haciendo de ellos. Por lo tanto, la identidad es un proceso intersubjetivo que se da en tres niveles, lo individual, grupal y cultural, los que separamos artificialmente para objeto de análisis, ya que se influyen mutuamente.

Existe consenso en que el proceso de construcción de identidad implica cierta permanencia en el tiempo, un sentido de continuidad a través de nuestras vidas (sabemos que somos los mismos, y también distintos de lo que fuimos). A la vez, es un fenómeno dinámico, activo, fluctuante, abierto, sujeto a permanente transformación y cambio, en función de las relaciones con otros, de las identificaciones con cualidades de personas, representaciones, interpelaciones, normas, valores, ideas que circulan en el medio en el cual nos desarrollamos, las que internalizamos y hacemos nuestras. Por lo tanto, la subjetividad se da en la intersubjetividad. El sí mismo, los otros y el medio social se influyen mutuamente en forma constante.

Los seres humanos compartimos una forma especial de "ser" que nos diferencia de otros seres y fenómenos; pero cada ser humano existe de una manera singular, única e irrepetible. La identidad es cambiante, ya que las identificaciones provocan cambio y evolución en la persona.

El proceso subyacente a la construcción de la identidad es la identificación. Se entenderá por identificación aquel proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila, internaliza (la mayor parte de las veces, de manera inconsciente) un aspecto, una propiedad, un atributo de otro, creencias, ideas, valores del medio social, más comúnmente de su entorno más cercano; se reconoce en ellos, y se transforma sobre el modelo de esto, incorporándolos a sí mismo. La identidad, por lo tanto, se va haciendo múltiple, formada por múltiples polos de identidad (de raza, género, clase, ocupación, nacionalidad) articulados en torno a uno o más puntos nodales o eje articulador del

sistema, que de por sí es móvil, según las circunstancias internas y externas, y que condensan los otros polos de identidad. Esto permite que el sujeto se viva como unidad.

La identificación y socialización, están relacionadas. La socialización primaria se da en la infancia; es fundamental para la construcción de la identidad, de la subjetividad y constituye el primer puente entre el niño y la sociedad; la secundaria es cualquier proceso posterior que induce al sujeto ya socializado por su familia, a insertarse en nuevos sectores del mundo social más amplio.

El sujeto nace dentro de una estructura ya dada, fija: la familia, en la cual se encuentran seres significativos (padres, hermanos, abuelos), que tienen un gran peso afectivo, los que lo introducen al mundo, seleccionando y transmitiendo ideas, valores, emociones, etc., de acuerdo a su propia forma de ser, a sus experiencias de vida, a las representaciones y expectativas que poseen respecto a ellos mismos y a ese niño que se está incorporando al seno familiar. La identificación con ellos es natural y perdura a lo largo del tiempo.

La mayoría de los padres y madres oyentes con hijos sordos, ya sea por desconocimiento o porque son un reflejo de cómo en su medio social se considera, se representa a los sordos como alguien "deficiente", "discapacitado", es decir intentan a través del poder que poseen, "modelarlos" de manera que se asemejen el máximo posible a lo que es validado en su entorno social; entre estos intentos normalizadores, los más comunes son negarles el uso de la Lengua de Señas, elemento importante en la conformación de identidad, y evitar el contacto de su hijo/a con sus semejantes sordos, con la justificación que así se integrarán más fácilmente al entorno mayoritario.

Muchas familias de niños/as sordos eligen arbitrariamente una identidad específica como el parámetro en relación al cual la identidad del niño es evaluada y jerarquizada. La tendencia a normalizar supone atribuir a la identidad de la mayoría, en este caso de las personas oyentes, todas las características positivas posibles, en relación a las cuales otras identidades sólo pueden ser evaluadas de manera negativa. La identidad "normal" es natural, deseable, única. La fuerza de la identidad "normal", es tal que ella ni siquiera es considerada como una identidad, sino sencillamente como "La identidad".

Muchos sordos durante su infancia y algunos hasta hoy, han tenido que sumergir en su interior todas aquellas identificaciones y partes de su identidad consideradas indeseables por los otros, ya que éstas identificaciones (específicamente con sus pares sordos), han sido o siguen siendo irreconciliables con la demanda de las personas significativas para él, en especial su familia, quienes les piden que renuncien a ellas, o en otras palabras les piden dejar de ser lo que son, ya que no aceptan que su hijo sea diferente, diferencia que contiene una valorización negativa y que, en algunos casos, constituye una afrenta a su persona, especialmente en aquellos padres con expectativas altas y prefijadas de acuerdo a estándares de su medio social.

La comunicación y el lenguaje son elementos importantes en la construcción de la identidad; a través de el lenguaje, reflexionamos sobre nosotros mismos y sobre los demás, nos caracterizamos, construimos una historia respecto a nosotros, uniendo el pasado con el presente y proyectándonos hacia el futuro, coordinamos acciones con otros; en síntesis, el lenguaje no es un mero instrumento, sino que nos constituye como persona.

Los testimonios de muchas personas sordas plantean importantes grado de incomunicación al interior de la familia y en su infancia en general. Por ello, es indispensable respetar su lengua y también la necesidad de compartir una forma de vida con sus semejantes sordos. Si la comunicación al interior de las familias de padres oyentes es tan deficiente, lo que se extiende a otros ámbitos, la pregunta clave es ¿cómo se dan esos procesos de identificación y de identidad? Los procesos

de identificación se complejizan ya que entre los padres oyentes y sus hijos sordos se produce una lucha, no siempre explícita, entre las formas divergentes de evaluar lo que es legítimo.

La socialización secundaria se refiere a la internalización del ámbito de las instituciones y de los diferentes roles. Es más impersonal y menos fija que la socialización primaria, pero no por ello menos importante, como es el caso de la educación.

Cabe aquí referirnos brevemente al tema del poder, por el cual los individuos ejercen control mediante prácticas culturales que se extienden desde las relaciones personales hasta las instituciones del poder. Pareciera que es posible localizar el poder en las grandes esferas: los gobernantes, representados por las instituciones, son aparentemente los que ejercen el poder y normalizan a los individuos, pero la distinción entre lo normal o anormal, entre lo que debe ser o no ser, nace de los mismos ciudadanos que han sido disciplinados y que a su vez, replican el control en las relaciones personales; por lo tanto, dichas prácticas están también en otros agentes sociales como son la familia y los educadores, lo que no siempre es fácil de descubrir; aun cuando hayan ganado ciertos espacios, las personas sordas no tienen aún suficiente control sobre sus vidas. La familia y la escuela educan, pero educar no es imponer, sino impulsar el crecimiento de la persona.

Estamos obligados a pensar la identidad como una práctica social que orienta las acciones de la persona y configura las relaciones sociales; por lo tanto, no es posible negar las particularidades de la identidad de las personas sordas (su lengua, representación eminentemente visual de la realidad), ya que ello conduce obligadamente a la producción de conflicto social.

La comunidad de sordos constituye un grupo que tienen una identidad social que los diferencia y, a la vez, los asemeja a otros grupos; poseen una identidad social, ya que 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. Es necesario trabajar por la unión y la identidad grupal, lo que se logra a través del compartir rasgos y metas comunes, de la solidaridad interna y de una buena comunicación entre los integrantes. La lengua de señas es, por lo tanto, un factor de unidad como también lo es, la forma particular de representarse el mundo.

La comunidad sorda se ha expandido haciendo propuestas interesantes, pero es necesario plantearse cómo fortalecer aún más la cohesión grupal y que el grupo atraiga a más personas que comparten experiencias de vida similares, tomando en cuenta que los integrantes de este grupo, están siendo modelos para las nuevas generaciones.

La identidad cultural es diferente y más amplia que la identidad social; trasciende a los individuos en el espacio y el tiempo y a los grupos existentes, pero no se establece una relación directa con ella.

La identidad cultural no es una esencia establecida, que permanece inmodificable, al margen de los procesos históricos y de la cultura. Las identidades culturales son puntos de identificación, los puntos inestables de identificación y sutura, que son hechos dentro del discurso de la historia y de la cultura. No son una esencia, sino un posicionamiento (Stuart Hall, 1999)

Frente al planteamiento de diversidad cultural, Bhabha (1994) propone la tesis de la diferencia cultural; sostiene que ninguna práctica cultural puede reclamar para sí una posición de superioridad, ya que las culturas no son puras, se dan entremezcladas; se establece así un proceso de permanente redefinición de actores y sujetos políticos los que niegan o bien se adscriben a determinados significados culturales.

El concepto de diferencia cultural problematiza las divisiones absolutas, tales como las de pasado y presente, tradición y modernidad, normalidad y anormalidad, sordos y oyentes al nivel de la representación cultural y de su discurso.

En síntesis, la categoría de diferencia cultural se convierte en un marco de referencia para pensar los procesos de construcción de identidades y para reconsiderar también la educación, una educación que asuma la diversidad cultural, entendiendo que la cultura de cada grupo no es homogénea, que incluye lo diverso y heterogéneo como resultado de la mezcla de múltiples identidades y significaciones tanto individuales como colectivas. Una educación entendida como una narración de la formación de identidades.

Comprendemos que frente a la posición que intenta perpetuar el “orden establecido” y por lo tanto la exclusión, sólo cabe orientar las acciones con el fin de modificar los procesos que mantienen dicho orden, reformulando los procesos de inclusión y de participación social de los distintos grupos e individuos, lo que implica inevitablemente, una profundización de la democracia.

## ANEXO II

### Texto complementario para Unidad 3 Actividad 13

#### *Testimonios de Personas Sordas*

*(Extraído de Investigación "Aproximación a la construcción de identidad de las personas Sordas" Hola, Morales, Soleras)*

#### TESTIMONIO 1

Me fue difícil comunicarme con mi familia. Les dije muchas veces que usaran señas pero dijeron que no, que estaba prohibido, que mejor hablara... Yo era muy tímida; después en el colegio de sordos hablaba en señas, pero cuando llegaba mi papá yo dejaba de usar señas. Me acuerdo cuando yo era chica, no podía decir lo que sentía, porque no me entendían lo que yo pensaba.

Mi mamá lloraba y pensaba por qué Dios me da esto si yo he sido una buena madre; ella tenía fe en Dios; decía: por qué me ha abandonado con mi hija sorda. Mi papá...nunca me ha aceptado..., tiene una mentalidad muy conservadora..., y uno tiene que sacrificar todo lo que pueda. Pero no entiende que yo necesito ser feliz.

Siempre se preocuparon de mis estudios, sobre todo que hablara; pasé por diferentes escuelas; me exigían mucho, que fuera igual a los demás. Estaba cansada de tanto apoyo y reclamaba, me aburría. Sentía que mis padres querían que me pareciera a las personas oyentes y los profesores estaban haciendo lo que los papás querían para que sus hijos pudieran formar parte de la sociedad oyente.

Más o menos a los 14 años, me hablaron de la Asociación de personas sordas, y a mí me llamó la atención que hubiese una asociación, porque yo no tenía contacto con personas sordas adultas. Yo antes siempre tenía la idea que no había adultos sordos, porque era como si se transformaran en personas oyentes.

Mis padres no querían que tuviera amigos sordos... Entonces yo tenía que mentir para conocer a otras personas sordas... La comunidad sorda me dio la posibilidad de conocerme a mí misma un poco mejor.

Cuando llegué a la asociación, con las personas sordas me gustó más,... fui feliz con las señas,... conozco a otras personas (oyentes), pocas, pero mis mejores amigos son de la asociación.

Era un mundo aparte, era un mundo con otra cultura. Ahí me transformé en persona. Después descubrí que tenía mi propia identidad... después fui desarrollando la identidad a través del contacto con personas sordas.

Me gusta mucho la comunidad de Sordos, estar tranquila, comunicarse bien, ser feliz, estar bien. Siento el deber de ofrecer... Yo pienso que participo dentro de la comunidad de sordos porque la considero como un segundo hogar.

Cuando terminé mis estudios de enseñanza media seguí estudiando y luego empecé a trabajar. No era feliz trabajando, me hubiese gustado tener otro trabajo, después renuncié, era poco lo que me pagaban, un sueldo de obrera.

Ahora me gusta mi trabajo. Al principio, me costó creer en la confianza que me habían entregado de trabajar... Y con el tiempo asumí sola la responsabilidad.

He pasado muchos momentos difíciles en mi vida, pero ahora aunque me emociona recordarlos, siento que estoy más clara en lo que quiero para mí, en quién soy especialmente y cuáles son mis

necesidades. He formado mi familia, todo ha sido complicado, pero he logrado sentirme bien conmigo misma.

La relación con mis padres ha cambiado, sobre todo con mi mamá; ella ha comprendido que yo no puedo estar todo el tiempo con ellos, tienen que respetar mi vida. Ya me ha permitido poder salir al otro mundo, al mundo de los sordos. Mi papá sigue sin aceptar algunas de mis decisiones, no las comprende, pero entiende que yo necesito ser feliz.

Antes pensaba que el gobierno no se había preocupado por la comunidad sorda, pero me he dado cuenta y he descubierto que los responsables somos nosotros mismos. Nosotros, como Comunidad Sorda, tenemos que demostrar quiénes somos realmente, cuál es nuestra cultura, mostrar y aplicar nuestro enfoque, nuestra vida. Pero también, la proposición concreta que nosotros queremos es simplemente que nos reconozcan como comunidad sorda con su propia cultura y con la lengua de señas, que ojalá haya en los servicios públicos, en los doctores, abogados, entre los profesores.

## TESTIMONIO 2

Nací sorda profunda y como mis padres son sordos, siempre me comuniqué en lengua de señas, desde chica. No me di cuenta que era diferente hasta mucho tiempo después. Más o menos a los siete años, o seis, más o menos... Mi primo me explicó: - tú no escuchas, el papá y la mamá también son sordos, tú también eres igual, yo soy diferente, soy oyente... y así fui comprendiendo... Nunca sentí pena, ni sufrí porque era sorda, nunca, siempre feliz.

Mis padres me fueron explicando de a poco que era diferente a mi familia, a mis primos. Yo nunca sentí rabia porque era sorda, yo siempre fui feliz, después pasó el tiempo y me di cuenta que a mi mamá y mi papá les faltaba comprender la escritura y la lectura... yo pensé que sería igual. No es problema ser flojo o no querer estudiar, sino que por ser sordo tendría más problemas con la lectura.

Yo veía que mis ex compañeros de la escuela de sordos eran diferentes; nunca se aceptaron como sordos, veían a sus padres oyentes que hablaban rápido, se sentían distintos, molestos. Yo sí me aceptaba, porque vi siempre, desde chica que era normal, que los sordos podían casarse, pololear, trabajar, siempre lo fui viendo normal. También hubo más información, aprendí y avancé más... pero los otros, en la casa, no recibían estimulación, hablaban y ellos no entendían; en la escuela iban atrasados, aprendían de a poco, era diferente.

En la escuela usaba el lenguaje oral y en la casa la lengua de señas. En la escuela me prohibían usar señas, no me entendían... Después yo le hablaba a la profesora y me decía, no eso es muy feo tienes que hablar. En el colegio yo recibía una mala influencia, porque me decían que las señas parecían de monos; a veces me daba vergüenza... mi papá y mi mamá usaban señas, yo estaba confundida, porque en el colegio debía hablar, eran dos cosas diferentes... Yo no comprendía mucho pero le hice caso a la profesora y acepté hablar; sentí que los que hablaban con señas eran discriminados y que era muy importante hablar.

Después cuando conocí a las familias (oyentes) de mis compañeras vi que eran diferentes a mis papás; no había respeto, no se comunicaban, no hablaban nada, andaban solos en la casa; yo pensaba que ellos se aburrían mucho y pensé que no me gustaría tener esa vida; yo me siento bien con mi familia, nos comunicamos.

En la adolescencia tenía problemas porque yo quería entrar a estudiar a un colegio muy bueno, y no aceptaban que yo entrara, entonces yo sufrí, no me aceptaron porque era sorda; yo les decía que tenía buenas notas pero no me aceptaron. Después fui a otro colegio (de oyentes), yo estaba

desesperada, no entendía, estaba asustada, nerviosa, preocupada, fue muy complicado y no entendía, pero seguí siendo buena alumna, con mucho esfuerzo.

En la adolescencia fue un poco diferente, porque en el colegio de oyentes me di cuenta que los oyentes aprendían todo, y me daba rabia, porque yo también quería entender todo.

Luego estudié diferentes cosas y me presenté a varios trabajos, pero cuando se daban cuenta que era sorda, no me llamaban más. Conseguí un trabajo y después busqué otro, con un mejor horario... estuve como tres años. Ahora estoy bien en mi trabajo.

Me costó encontrar pareja; tuve varios pololos, eran muy celosos, pero ahora tengo mi familia.

Me gustaría mejorar la educación, que en las escuelas hayan más profesores sordos; un cambio. Ahora se ha cumplido el objetivo de difundir el tema de la identidad, ya se ha logrado la interpretación en la televisión, pero aún faltan otros por cumplir... Para mí significa que la identidad es ver cómo es la persona; por ejemplo, yo soy gorda, yo igual soy feliz. Hay sordos que no se aceptan, entonces no hay identidad. Si los sordos se aceptan, "yo puedo, soy inteligente, puedo estudiar, puedo hacer muchas cosas, no me importa ser sordo".

Cuando yo me junto con las personas oyentes me siento un poco diferente que con las personas sordas. Por ejemplo, yo converso con los oyentes, entiendo bien, pero con los sordos me siento de igual a igual...

No, lo primero es que no hay que culpar al Gobierno, decir que está todo malo; también los sordos tienen que trabajar muy bien, juntarse, mostrarse y ahí se notará que hay muchos sordos que quieren lengua de señas, mejorar la educación.

La comunidad sorda es muy cerrada discuten mucho, son muy individualistas... a mí también me gustaría romper las barreras entre los sordos y los oyentes. Antes pensaba que los oyentes nos discriminaban pero yo no pienso que todos los oyentes son iguales. No hay que encerrarse y trabajar solo.



## **Módulo 3: LINGÜÍSTICA DE LENGUA DE SEÑAS**

### **PRESENTACIÓN**

Este módulo tiene por finalidad la comprensión de la LSCh como un sistema de lengua natural, que presenta todas las propiedades lingüísticas, como cualquier otra lengua. Para ello, será necesario que se analicen los rasgos característicos de las lenguas en general, aplicándolos luego a la LSCh.

Para el logro de estos objetivos, se trabajarán tres unidades. A través de la primera unidad, se revisarán aquellos rasgos que las lenguas de señas comparten con otras lenguas del mundo, las que se conocen como propiedades universales. Luego, en la segunda unidad, se examinarán los niveles de análisis de toda lengua, estos son, los niveles fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático, en relación con la LSCh. Por último, la tercera unidad, estará orientada hacia la revisión de las características que demuestran las peculiaridades de las lenguas de señas.

## Unidad 1 Propiedades universales del lenguaje en la LSCh.

### Objetivos

- Identificar las características del lenguaje.
- Comprender la LSCh como una lengua.

### Contenidos

- Propiedades universales del lenguaje.
- El signo como unidad del lenguaje, en la Lengua de Señas Chilena.
- Definición de la lengua de señas como lengua.

### Actividad 1

- Reflexionen y compartan sus conocimientos previos que tienen acerca de las lenguas y sobre la LSCh. Para realizar esta conversación, pueden guiarse respondiendo las siguientes preguntas:
  - ¿Qué saben acerca de las lenguas?
  - ¿Cómo lo aprendieron?
  - ¿Creen ustedes que la lengua de señas es una lengua? ¿Por qué?

*En general, el ser humano dispone de innumerables formas de comunicación, cada una de ellas con sus características. Entre todas esas formas, están las lenguas del mundo, que surgen de manera natural entre las comunidades diversas, y sirven no solo a la comunicación compleja que establecen los seres humanos entre sí, sino también a otra función igualmente importante, la significación. Esta última, es la que participa en la manera cómo las personas categorizamos o damos sentido al mundo que nos rodea.*

*Las lenguas entre sí son muy variadas, pero para poder considerarlas como un todo, y poder diferenciarlas de los demás sistemas de comunicación, es que se han definido **propiedades universales**. Estas se pueden entender como rasgos que definen a las lenguas y las distinguen de los otros sistemas de comunicación de que disponemos.*

*Para aprender la lengua de señas, es importante conocer cuáles son aquellas características que, al compartir con todas las demás lenguas del mundo, nos hacen concebir a la lengua de señas como una verdadera lengua.*

### Actividad 2

Reúnanse en grupos de cinco personas.

- Observen los ejemplos que se dan a continuación, indiquen cuáles de ellos corresponden a lenguaje propiamente tal, y cuáles corresponden a sistemas de comunicación no lingüística.

Una abeja indica el lugar del néctar mediante la "danza"

Un bebé llora porque tiene hambre

Una persona dicta una conferencia

Una persona escribe una carta

Una danza de ballet clásico Cascanueces

Dos personas conversan en lengua de señas

Una niña le dice a su mamá: "quiero un helado"

En la pizarra hay un mensaje que dice: "se suspende la clase"

- Una vez definidos aquellos ejemplos que corresponden a formas de lenguaje, traten de determinar cuáles son las características que el lenguaje comparte con otros sistemas de comunicación, y cuáles características son propias del lenguaje y lo diferencian de los demás sistemas.

*Existen múltiples formas de comunicación, entre ellas, sistemas que ocupan distintas especies animales, así como sistemas de comunicación usados por los seres humanos para diversos fines. Entre todos ellos, está el **lenguaje**, que podemos considerarlo como el sistema de comunicación más importante y más usado por los seres humanos.*

*El lenguaje se diferencia de los demás sistemas de comunicación humana, porque es el único sistema que cuenta con una estructura organizada en constituyentes de distintos niveles jerárquicos. Esta forma de organización, conocida como **doble articulación**, es importante porque permite que, a partir de una cantidad limitada de unidades, **morfemas** y **fonemas**, se puedan crear una cantidad infinita de mensajes.*

*De esta manera, el lenguaje no está limitado por un conjunto cerrado de temas, como ocurre con los demás sistemas de comunicación. Por el contrario, a través del lenguaje se puede hablar acerca de cualquier asunto, se puede hablar de cosas pasadas o futuras, de cosas que no existen, se puede mentir, etc.*

*Este carácter productivo o creativo del lenguaje, tiene como consecuencia que el lenguaje contribuye al hombre no solo para comunicarse con otros, sino que también le sirve para una función igualmente importante, la **significación**. Esto quiere decir que, mediante el lenguaje, las personas pueden significar el mundo que los rodea, pueden establecer categorías a partir de lo que perciben, de una manera social, esto es, compartida por todo un grupo.*

*Entonces, si comprendemos el nivel de complejidad que tiene el lenguaje para la vida de las personas, veremos que no basta con que las personas logren comunicar sus necesidades básicas. Es muy importante el dominio competente que se tenga sobre una lengua, para que las personas puedan acceder a un desarrollo social y cognitivo apropiados.*

### Actividad 3

Reúnanse en grupos de cinco personas.

Ejemplos de signos:

- señas de la LSCh
- signos del tránsito
- palabras del español
- el signo de mujer en la puerta de un baño

- Todos estos ejemplos constituyen signos que pertenecen a diversos sistemas de comunicación. A partir de ellos, determinen qué es un signo y cuáles son sus características, intentando responder a las siguientes preguntas:
  - ¿Qué hace que una entidad física pueda ser un signo?
  - ¿Con qué clase de signos estamos más familiarizados?
  - ¿Cómo podemos entendernos mediante el uso de signo?
- Compartan sus reflexiones con el curso.

*El lenguaje se compone de **signos** convencionales. El signo es una entidad que se compone de un **significado** y un **significante**, los que se relacionan entre sí como dos caras de una misma moneda, es decir, no puede darse uno sin el otro. El significado, corresponde a la idea o concepto que se nos viene a la mente cuando vemos o escuchamos un signo. El significante, por otra parte, corresponde a la parte física del signo, ya sea la imagen visual o la imagen acústica de un signo.*

*Cuando ocupamos un signo de una lengua, como por ejemplo una palabra, éste siempre se refiere a algo que puede estar en el mundo real, o bien en un mundo imaginado por nosotros. Eso a lo cual se refiere el signo, se denomina **referente**. Por esta razón, se dice que un signo asume una **función referencial**.*

### Actividad 4

Reúnanse en parejas.

- De acuerdo con lo aprendido, piensen en diferentes signos de la lengua de señas chilena (puede ser una seña simple, una seña compuesta, una frase o una oración), destacando cuál es el significado, el significante y el referente. El ejemplo dado más abajo puede ser usado como guía.

SIGNO	SIGNIFICADO	SIGNIFICANTE	REFERENTE
Seña <b>PROFESOR</b>	<i>Persona que enseña a otros.</i>	<i>La mano activa empuñada con los dedos índice y medio extendidos se apoya sobre la mano pasiva empuñada, en el espacio neutral de señalización</i>	<i>El profesor Juan Pérez de la Escuela Margarita.</i>

### Actividad 5

Reúnanse en grupos de cinco personas.

- Reflexionen y den respuesta a las siguientes preguntas:
  - ¿Las personas sordas de distintas nacionalidades, utilizan la misma lengua de señas?
  - ¿Puede una lengua señas ser universal? ¿sí? ¿no? ¿por qué?

*La lengua de señas **no es universal**. Las personas oyentes que no se han relacionado con una persona sorda suponen, de manera equivocada, que ellas se comunican a través de una misma lengua en cualquier parte del mundo. Sin embargo, no solo hay diferentes lenguas de señas en los distintos países, sino que, incluso dentro de un mismo país, pueden darse diferencias regionales o diferencias de estilo en el uso de una misma lengua.*

*¿Por qué no se puede crear una lengua de señas universal para que todas las personas sordas del mundo puedan entenderse?*

*Porque, al igual como ocurre con las lenguas orales, las lenguas de señas son fenómenos naturales, que surgen en la interacción social entre los miembros de una comunidad. De esa manera, las lenguas se transmiten de una generación a otra dentro del núcleo familiar o social cercano.*

### Actividad 6

Reúnanse en grupos de cinco personas.

- Reflexionen y den respuesta a las siguientes preguntas:
  - ¿Las lenguas de señas, son una representación directa de la realidad?
  - ¿Las lenguas de señas, son sistemas que están limitados a la expresión de ideas concretas?
  - ¿Se pueden expresar conceptos abstractos mediante una lengua de señas?

## Actividad 7

Reúnanse en tres grandes grupos.

- Cada grupo deberá representar, de acuerdo con la siguiente forma, el tema dado por el monitor:
  - a) una representación mímica
  - b) una representación que sea sin palabras y ocupe gestos convencionales
  - c) una representación en lengua de señas
- Realicen un plenario sobre lo realizado. Comenten sobre aquello que se entendió o no entendió, sobre las habilidades necesarias para comunicar a través de estas formas y que se comprenda el mensaje.
  - ¿Fue fácil o difícil expresar las ideas que teníamos en mente a través de la representación? ¿por qué?
  - ¿Qué entendimos de cada representación?
  - ¿Qué fue más difícil entender sobre cada representación? ¿por qué?
  - ¿Qué relación hay entre la lengua de señas y las formas de comunicación no verbal?

*Las diferentes lenguas de señas que utilizan las personas sordas en el mundo no son simples formas de pantomima o mimo, ya que si así fuera sería muy sencillo entender a las personas sordas cuando se comunican, no se necesitarían intérpretes. Más aún, si así fuera, no podríamos hablar de una verdadera lengua. Es importante distinguir entre mimo, gestos naturales y signos de la lengua de señas.*

*La mímica y los gestos naturales, por una parte, están restringidos a la expresión de ciertas ideas, principalmente concretas y ligadas al contexto inmediato de interlocución, es decir, al aquí y al ahora.*

*Por otra parte, cuando las personas ocupan una lengua, sea esta oral o de señas, es inevitable que al mismo tiempo realicen una serie de gestos naturales que acompañan al habla o la expresión. Cuando se trata de gestos que acompañan a la lengua oral, es sencillo distinguir unos de otros. En cambio, cuando los gestos acompañan a las lenguas de señas, no se distinguen fácilmente, puesto que se comparte el mismo canal.*

## Actividad 8

En forma individual.

- Hagan una lista de diferencias entre el sistema de gestos que se describe más arriba y el sistema de lengua de señas.

*En el caso de las representaciones de pantomima, tanto sordos como oyentes entendemos sin dificultad de qué se trata el mensaje. Si por el contrario, expresamos este mensaje a través de la lengua de señas chilena, tendremos que utilizar los signos convencionales de ella. Aunque la mímica, los gestos naturales y los signos de las lenguas de señas se realizan con elementos comunes, como son los movimientos de las manos, del cuerpo y las expresiones faciales. Sólo los dos primeros pueden ser interpretados universalmente por todos los miembros de nuestra sociedad, sin embargo no ocurre lo mismo con los signos que son propios de la lengua de señas chilena. Esto quiere decir, que los signos de las lenguas son signos convencionales, que se crean, se comprenden, se usan y se modifican al interior de una comunidad de usuarios.*

*Las lenguas de señas son lenguas naturales que están en continuo proceso de renovación, ya que incorporan nuevas señas a medida que los usuarios las necesitan. Tienen una gramática propia, que cumple la función de ordenar el discurso de manera que sea entendido por otros. Entonces, esta lengua no está restringida a la expresión de entidades concretas, ligadas al contexto inmediato; por el contrario, puede ser utilizada para hacer discursos teóricos, poéticos, etc. Es decir, es un sistema mediante el cual se pueden expresar ideas abstractas relacionadas con cualquier tema que requieran sus usuarios.*

## Actividad 9

Reúnanse en grupos de cinco personas.

Una misma cosa se puede llamar de más de una manera. Piense, por ejemplo, de qué manera se pueden llamar los siguientes objetos, entidades o atributos:

- saco	- polera	- ordinario
- vestón	- remera	- flaite
- paletó	- sudadera	- rasca
- chaqueta	- camiseta	- chanta

- Reflexionen acerca de los ejemplos dados más arriba y busquen otros ejemplos de la misma naturaleza. Determinen por qué causas pueden darse variantes en el vocabulario de una lengua.

Como estamos acostumbrados a usar nuestra lengua sin esfuerzo, a veces no nos damos cuenta de que, cada vez que nos expresamos, tenemos más de una elección posible para decir lo mismo. Esa elección la hacemos de manera inconsciente. Pero, cuando aprendemos una segunda lengua, por las múltiples posibilidades que ofrece esa lengua, nos puede parecer algo confuso y complicado. Sin embargo, es importante darse cuenta que, tal como se vio, las lenguas presentan variantes debido a diversos fenómenos, todos ellos igualmente válidos. Existen variaciones de un lugar a otro, llamadas **variantes diatópicas**, que pueden estar determinadas por dos países diferentes (por ejemplo entre Chile y Argentina) o bien, dentro de nuestro mismo país, se dan variantes que corresponden a la zona norte, o zona sur, por ejemplo. Las variantes debidas al paso del tiempo o **variantes diacrónicas**, son posibles puesto que las lenguas están en constante evolución, adaptándose a las nuevas necesidades que surgen entre los usuarios. Podemos encontrar variantes dadas a partir del estrato social al cual pertenecemos, las que se conocen como **variantes diastráticas**, que marcan las diferencias sociales que existen dentro de una comunidad de habla. Por último también, es importante tener en cuenta que cada uno de nosotros puede modificar su manera de expresarse, dependiendo de la situación de comunicación en la que nos encontramos. Podemos hablar de manera muy formal, o bien, de manera más coloquial, si estamos entre conocidos. En este último caso hablamos de **variantes diafásicas**.

### Actividad 10

- Con ayuda del monitor, busquen ejemplos de pares de señas, propias de la lengua de señas chilena, que varíen entre sí debido a lugar y a estilo.

## Unidad 2 Niveles de análisis de la LSCh

### Objetivos

- Identificar los niveles de análisis de la LSCh.
- Reconocer las unidades mínimas que funcionan en la gramática de la LSCh.

### Contenidos

- Niveles fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático de la LSCh.
- Fonemas, morfemas en la LSCh.
- Algunos aspectos de la gramática de la LSCh.

Las lenguas son fenómenos muy complejos. Una forma de abordarlas de manera más sencilla, es a través de la distinción entre los niveles que las componen. Estos son los niveles: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Estos niveles forman parte de toda lengua, funcionan relacionados entre sí y no de manera aislada, y se organizan jerárquicamente.

A continuación, revisaremos en qué consiste cada uno de estos niveles, cuáles son las unidades lingüísticas que los determinan y de qué manera se pueden describir en la lengua de señas chilena.

## NIVEL FONOLÓGICO

*En el nivel de la expresión de las lenguas, es decir, en el nivel del significante, es posible distinguir unidades mínimas que lo componen. Estas unidades son los fonemas, que constituyen el nivel fonológico de una lengua. Los **fonemas**, se conocen como las unidades sonoras mínimas de una lengua, sin embargo, es importante comprender que, más que su cualidad auditiva o sonora, lo que define a un fonema es su carácter productivo para la lengua. Esto último, se refiere al fonema como **unidad distintiva mínima de significado**. El fonema, por sí solo, no posee significado, no obstante, permite distinguirlo, en el sentido que, si uno de ellos se cambia, la unidad significativa, por ejemplo una palabra, también cambia.*

*A menudo pensamos que es muy sencillo segmentar una palabra en fonemas, porque tendemos a pensar que corresponden a las letras del alfabeto. En efecto, las letras o grafemas constituyen símbolos que representan de una manera muy cercana los fonemas de nuestra lengua oral, sin embargo, esta correspondencia no es del todo exacta. Es así como existen letras que no representan fonema alguno, por ejemplo la "h", o sonidos que pueden escribirse por medio de más de una letra diferente (por ejemplo, el sonido /s/, con las letras "s", "c", "z", etc.*

*Para distinguir un fonema de otro, no es necesario pasar por la escritura. De hecho, muchas lenguas, entre ellas la lengua de señas chilena, no cuentan con sistemas de escritura, lo que no quiere decir que no podamos distinguir sus fonemas. El método más usado por el estructuralismo es el **contraste de pares mínimos**. Se trata de oponer pares de unidades significativas, que se diferencien en un aspecto mínimo y determinar que, si hay diferencia en cuanto a su significado, entonces esa diferencia representa un fonema de la lengua.*

## Actividad 11

- Busquen la diferencia formal que hay entre los siguientes pares de señas:
  - VINO y VIERNES
  - CELEBRACIÓN y APROVECHAR
  - SÁBADO y REUNIÓN
  - QUIÉN y TENER

*De acuerdo con el ejercicio realizado, es posible darse cuenta que cada una de las señas de la LSCh puede ser analizada, en el nivel del significante, en parámetros formacionales que lo constituyen. Estos parámetros funcionan en la lengua de señas de la misma manera que funciona un fonema, en el sentido que si uno de ellos cambia, también cambia su significado.*

*Los parámetros formacionales se clasifican en:*

- *Configuración manual (CM), que se refiere a la manera como se disponen la o las manos para la realización de una seña.*
- *Locación (L), que corresponde al lugar específico donde se realiza la seña en relación con el cuerpo del señalizador.*
- *Movimiento (M), que se refiere a la manera como se mueven la o las manos para la realización de la seña*
- *Orientación (O), que se refiere a la orientación que adopta la palma de la o las manos en relación con el señalizador.*
- *Comportamiento no manual, que corresponde al movimiento del cuerpo, la cabeza y expresiones faciales que se realizan simultáneamente con la seña.*

## Actividad 12

Reúnanse en grupos de cinco personas.

- Clasifiquen las siguientes señas según la configuración manual que predomina:

AÑO	EQUIVOCADO	VERBO	TRABAJO	CORRECTO	VIVIR
MINISTERIO	JEFE	EXPLICAR			

## NIVEL MORFOLÓGICO

*Cuando usamos una lengua, producimos un discurso que formalmente se organiza en oraciones. Estas oraciones están constituidas, a su vez, por unidades significativas mínimas, llamadas morfemas. El nivel morfológico de una lengua se refiere al nivel que está conformado por los **morfemas** y las posibles combinaciones que pueden darse entre ellos. Un morfema es el signo más pequeño que puede tener una lengua, que como tal, posee significado y significante.*

*Generalmente un morfema puede corresponder a lo que conocemos como una palabra. Sin embargo, muchas palabras pueden tener más de un morfema como constituyente. Para identificar un morfema, usamos el mismo método que se ocupó para distinguir un fonema de otro: el método del contraste de los pares mínimos. Así, por ejemplo, si contrastamos las palabras "niñas" y "niños", podremos encontrar que hay tres morfemas: [niñ], cuyo significado representa "persona no adulta", [a] u [o], cuyo significado representa el género femenino o masculino, y [s], que significa número plural.*

*El nivel morfológico de la lengua no solo tiene que ver con la segmentación de la cadena hablada en morfemas. También se consideran los procesos de formación de estas unidades, teniendo en cuenta la composición de palabras, los neologismos, las derivaciones morfológicas, entre otras.*

*El discurso que se produce en lengua de señas chilena puede segmentarse, de manera de identificar unidades significativas mínimas, llamadas también morfemas. Existen diversos procesos morfológicos por medio de los cuales se crean señas nuevas, ya sea a través de señas compuestas, préstamos, entre otros.*

### Actividad 13

- Con la ayuda del monitor, piensen en tres ejemplos de:
  - señas compuestas
  - préstamos
- Compartan con el curso el trabajo realizado

## NIVEL SINTÁCTICO

*El nivel sintáctico de las lenguas, se refiere a la manera como se organizan las unidades significativas mínimas para constituir frases, las que a su vez también se combinan para ir constituyendo unidades cada vez mayores, hasta llegar al nivel de la oración. Desde este punto de vista, entendemos que la lengua organiza sus unidades en distintos niveles jerárquicos, siguiendo determinadas reglas gramaticales.*

*La lengua de señas chilena, tal como hemos venido observando, cuenta con su propia gramática. Es decir, existen reglas implícitas que determinan la manera cómo se pueden construir distintos tipos de oraciones.*

## Actividad 14

Reúnanse en parejas.

- A partir de los siguientes conjuntos de señas dadas, ordénelas de manera de construir una oración gramatical, para cada uno de ellos.

VASO ESTAR-ENCIMA MESA

CUANDO VENIR TÚ MI CASA

AYER VIAJAR ELLOS BUS VIÑA-DEL-MAR

- Busquen ejemplos similares, y junto con su pareja de trabajo, comparen oraciones en LSCh y oraciones en español, enfocándose en su sintaxis.

## NIVEL SEMÁNTICO

*Las lenguas no solo sirven para comunicar, sino que también sirven para representar el mundo que nos rodea. Todas las lenguas tienen unidades que se caracterizan por su semántica, es decir, porque representan un concepto o significado. Los significados de la lengua forman parte de un sistema, y como tal, establecen relaciones entre sí. Entre las relaciones más conocidas están la sinonimia, que se refiere a dos o más unidades que comparten entre sí el mismo significado en forma aproximada; la antonimia, que se refiere a que dos unidades comparten su significado en todo, menos en un rasgo que las oponen; por otra parte, los significados pueden relacionarse por inclusión, donde una categoría más amplia o hiperónimo incluye a otras más específicas, los hipónimos.*

## Actividad 15

Reúnanse en grupos de cinco personas.

- Con la ayuda del profesor, busquen en LSCh tres ejemplos de:
  - sinónimos
  - antónimos
  - hiperónimos
  - hipónimos

## NIVEL PRAGMÁTICO

*Todas las lenguas naturales cuentan con un conjunto de principios que dominan sus usuarios, los que regulan el uso del lenguaje en situaciones comunicativas reales, para lograr determinados propósitos. A esto se le denomina pragmática del lenguaje. Así, el uso del lenguaje presentará variaciones según la situación de comunicación, que puede ser formal o informal, según el interlocutor, que puede ser cercano o desconocido, según el tema de conversación, etc.*

### Actividad 16.

- A partir de una situación de comunicación, busquen cuáles son los aspectos de ella que corresponden a los niveles fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático.

## Unidad 3 Características propias de la LSCh.

### Objetivo

- Conocer las características fundamentales del lenguaje de señas, en general, y de la LSCh, en particular.

### Contenidos

- Modalidad visual
- Uso del espacio
- Iconicidad
- Clasificadores

*Hasta ahora, hemos presentado características que son comunes entre la lengua de señas chilena y las demás lenguas del mundo, ya sean estas orales o de señas. Pero, por otra parte, es importante también distinguir que la lengua de señas chilena comparte características con otras lenguas de señas y las diferencia de las lenguas orales. Son rasgos que definen cualidades propias del lenguaje de señas.*

*Las lenguas de señas se caracterizan por ser de modalidad gestual visual, que se expresan por medio de las manos que se mueven en el espacio, acompañado de movimientos de cabeza y cuerpo, y de expresiones faciales determinadas.*

*Esta modalidad visual gestual determina tres funciones en el uso del espacio:*

- *Sirve como articulador, en el sentido que el lugar específico donde se realiza la seña constituye un parámetro formacional mínimo.*
- *Sirve como marcador de una referencia, hacia el cual se puede indicar, en el momento en que se usa la lengua de señas.*
- *Sirve para hacer referencia a algo que no está presente, asumiendo una función similar a la de los pronombres en el español. Para que esta función sea posible, es necesario que la entidad referencial sea nombrada previamente en el discurso. Así, por ejemplo, en español podemos decir: "El niño salió temprano de la casa. No llevaba su cuaderno". Cuando usamos "su", se debió nombrar previamente la entidad "niño".*

### Actividad 17

Reúnanse en grupos de cinco personas.

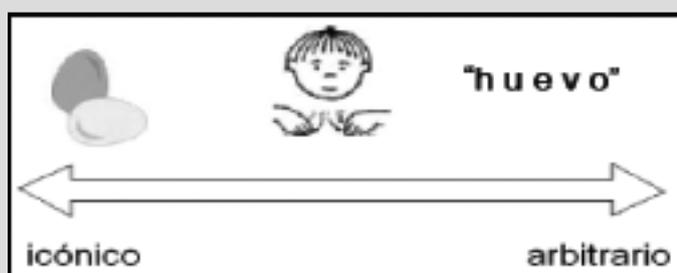
Los signos pueden organizarse o clasificarse a partir de su forma, es decir, según su significante. En español, por ejemplo, tenemos palabras constituidas por una o más sílabas.

En LSCh, hay signos que se realizan:

- con una sola mano

- con dos manos que se mueven de igual manera
  - con dos manos que se mueven alternadamente
  - con una mano que se mueve (mano activa) y otra mano que sirve de base o no se mueve (mano pasiva)
- Busquen en la LSCh, tres ejemplos de cada una.

La relación que se establece entre significado y significante en cada unidad de la LSCh, puede variar, resultando señas arbitrarias o icónicas. Son arbitrarias cuando el significante no refleja la cosa o el evento al cual se refiere. Son icónicas, cuando la forma del significante refleja aspectos de la cosa o el evento al cual se está refiriendo.



Si bien es cierto, existen en la lengua de señas chilena una cantidad de señas que son icónicas, esto no significa que la lengua en sí sea icónica, ya que también existe una gran cantidad de señas que son arbitrarias. Por esta razón, se relaciona iconicidad con transparencia y con la comprensión inmediata de la seña. Klima y Bellugi (1979), distinguen entre señas transparentes y señas translúcidas. Una seña es transparente cuando puede ser adivinada por una persona sin que esta previamente conozca su significado. Es translúcida, por otra parte, cuando una seña solo puede ser adivinada, una vez que se ha explicado su significado, es decir, la relación entre la seña y su referente se descubre cuando se revela el concepto al que representa.

### Actividad 18

- El monitor presenta a continuación distintas señas. Intente descubrir el significado de cada una de ellas.
- Una vez determinado su significado, señalen si se trataba de una seña transparente, translúcida o bien opaca, es decir, arbitraria. Con su grupo, busquen otros ejemplos de cada uno.

En relación con el uso gramatical del espacio, la gramática de la LSCh distingue tres clases de verbos. Los verbos plenos, que se caracterizan porque en su realización expresan una acción, la cual no puede ser modificada morfológicamente. Ejemplo: LLORAR. Los verbos de concordancia, son aquellos verbos que en su realización, además de expresar una acción, también señalan quién realiza esa acción y sobre quién recae la acción. Estas últimas nociones son expresadas mediante cambios morfológicos, que se manifiestan en el lugar inicial del movimiento y el lugar final de él, respectivamente. Ejemplo: DAR. Por último, los verbos espaciales locativos, son aquellos que además de expresar una acción o un estado, señalan características del objeto que se relaciona con la acción y el lugar. Ejemplo: MOVER-TAZA.

### Actividad 19

Reúnanse en grupos de cinco personas.

- Clasifiquen los siguientes verbos de la LSCh en verbo pleno, de concordancia y espacial locativo; completando el cuadro que aparece más abajo:

COMER	PEINARSE	CAMINAR	DECIR	PASEAR
COMPRAR	AYUDAR	TIRAR-PELOTA	AVISAR	MIRARSE
INVESTIGAR	ESTUDIAR	LAVAR-AUTO	ENCONTRARSE	

Verbos plenos	Verbos de concordancia	Verbos espaciales locativos

### Actividad 20: Evaluación del Módulo

En forma individual.

1. Justifique las razones que explican la lengua de señas chilena como una lengua natural.
2. ¿Por qué una lengua de señas no puede ser universal?
3. Explique el tipo de variaciones que pueden presentarse en el uso de la lengua de señas chilena.
4. Caracterice el nivel fonológico en la lengua de señas chilena.
5. Comente el rol de la lengua de señas chilena en la comunicación con las personas sordas.

## **Módulo 4: LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS**

**Duración total del Módulo:** 14 horas cronológicas

### **PRESENTACIÓN**

El presente módulo tiene por finalidad la actualización de conocimientos generales sobre la educación de las personas sordas. Este módulo será trabajado a partir del análisis de las teorías del aprendizaje. Comprende temáticas tales como teorías de aprendizaje, cultura y clima escolar, y su impacto en la educación de las personas sordas entendida desde la historia a través del tiempo.

## Unidad 1 Teorías de aprendizaje y su impacto en la sala de clases

### Objetivo

- Identificar los elementos que participan en la construcción de los aprendizajes

### Contenidos:

- Teorías del aprendizaje
- Cultura escolar
- Clima
- Didáctica en aula

### Actividad 1

Reúnanse en parejas.

- Comenten y evoquen dos situaciones de aula significativas en su vida profesional. Elijan una situación muy positiva, en la que hayan sentido que han logrado obtener aprendizajes significativos en sus estudiantes, y les haya proporcionado satisfacción personal. Por otra parte, elijan una situación que los haya marcado de forma negativa, que les haya causado frustración y malestar.
- Identifiquen y escriban aquellos elementos que facilitaron o perjudicaron el aprendizaje de sus estudiantes, en cada una de las situaciones anteriores.
- Realicen un plenario en el grupo curso, comentando las conclusiones de cada pareja.

### Actividad 2

Reúnanse en grupos de cinco personas aproximadamente.

- Lean el texto "Transcripción de clase" que se presenta en el Anexo I (pág. 67).
- Respondan las siguientes preguntas.

¿Qué concepciones tendrá el profesor sobre la manera en que aprenden sus estudiantes?

¿Qué otros factores creen ustedes que participan en las situaciones de aprendizaje descritas que vivencian los niños/as en la sala de clases?

- Construyan un cuadro explicativo con los elementos que han considerado en su reflexión
- Basándose en sus experiencias con estudiantes sordos, respondan lo siguiente ¿Existen otros factores o elementos que puedan influir en el aprendizaje?
- Realicen un plenario, exponiendo las ideas de cada grupo.

### Actividad 3

- El monitor expone aspectos teóricos respecto a cada uno de los elementos analizados en el cuadro anterior.

#### Actividad 4

- Analicen y comparen las actividades 1 y 2, desde su posición actual de docente - estudiante.
- Reflexionen acerca de los elementos que diferencian estas dos experiencias de aprendizaje. Guíen su reflexión con las siguientes preguntas:
  - ¿Qué lugar les correspondía a ustedes como alumnos en la interacción?
  - ¿Qué actitud asumía el monitor (profesor)?
  - ¿Qué relevancia ocupaban los conocimientos?, ¿Se podían cuestionar? ¿El contenido era entregado por el monitor o era reconstruido por los estudiantes?

#### Actividad 5

Lean individualmente el texto “Cultura organizacional en centros educativos” que se presenta en el Anexo II, (pág. 75).

- A partir de la tipología expuesta en el texto con sus indicadores, analicen en forma individual:

(Docentes –alumnos): ¿Cuál cree usted que es el tipo de cultura que prevalece en su escuela? Exponga sus razones al grupo.

(Personas sordas): A partir de su experiencia escolar, vivenciada en los últimos años, reconozca el tipo de cultura escolar de su escuela.
- Compartan su experiencia con el grupo.
- En forma grupal, respondan la siguiente pregunta:

¿ Existe relación entre el tipo de cultura escolar que se construye en la escuela y el aprendizaje de los estudiantes?
- Guiados por el monitor, concluyan identificando aquellos argumentos más significativos.

## Unidad 2 Historia de la educación de las personas sordas en Chile.

### Objetivo

- Comprender los distintos enfoques educativos de las personas sordas.

### Contenidos

- Enfoques educativos presentes en la educación de las personas sordas
- Modelo clínico vs. modelo socioantropológico

### Actividad 6

Reúnanse en pequeños grupos.

- Cada persona sorda relata su experiencia educativa considerando los siguientes aspectos:
  - Sus interacciones con sus profesores.
  - El tipo de comunicación desarrollada.
  - La manera en que estos les enseñaron.
  - La relación con sus compañeros.
- Elijan a un integrante del grupo, que actúe como secretario y redacte por escrito lo narrado por las personas sordas.
- Identifiquen los aspectos positivos y los obstáculos vivenciados.

### Actividad 7

Reúnanse en los mismos grupos de la actividad anterior.

- Lean en forma grupal el texto "Descripción de enfoques educativos para estudiantes sordos" que se presenta en el Anexo III (pág. 80).
- Identifiquen, a partir de las experiencias vividas, el modelo de educación recibido.

### Actividad 8

- Compartan sus conclusiones con el grupo curso.

### Actividad 9

Reúnanse en pequeños grupos.

- Caractericen cada uno de los modelos educativos para las personas sordas, considerando:
  - El concepto de persona sorda
  - El tipo de atención o educación recibida
  - La concepción de aprendizaje
  - Elementos de la cultura escolar

### Actividad 10

- Expongan al grupo sus conclusiones.

- El monitor realiza un cierre de la actividad caracterizando los diversos paradigmas presentes sobre la persona con discapacidad en los procesos educativos.

### Actividad 11: Evaluación del Módulo

- Comenten y analicen el trabajo realizado durante el módulo. Luego, completen el siguiente cuadro, comparando críticamente la visión médico-clínica y la visión socioantropológica respecto a la educación de las personas sordas.

	<i>Visión médico - clínica</i>	<i>Visión socioantropológica</i>
1. ¿Quién es el estudiante?		
2. ¿Cuál es el ideal de estudiante y futuro ciudadano que necesita el país?		
3. ¿Cómo aprende?		
4. ¿Cuál es su trasfondo cultural?		
5. ¿Para qué aprende?		
6. ¿Qué debe aprender?		
7. ¿Qué tipo de cultura escolar prevalece en la escuela?		

- Hagan un resumen del cuadro en un papelógrafo o transparencia.
- Realicen una muestra de los trabajos y concluyan, identificando los aspectos comunes en todos los grupos.



### ANEXO I

Texto complementario para Unidad 1, Actividad 2.

#### TRANSCRIPCIÓN DE CLASE

Fecha: Junio de 2007

Hora: 10:45 – 13:00

Horas Pedagógicas: 3

#### Simbología:

**P:** Profesora

**N:** Niño

**Na:** Niña

**Ns:** Niños

**G:** Grupo

**O:** Observación descriptiva

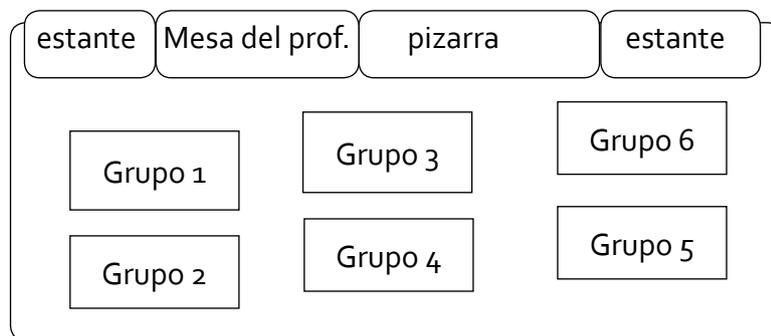
**Objetivo de Aprendizaje:** Comprender las propiedades básicas de la materia y manejar magnitudes que permiten cuantificar su estudio.

#### Contenido:

- Volumen, peso y masa como propiedades diferentes de un cuerpo.
- Qué es y cómo se calcula el volumen, la masa y el peso.
- Relación entre masa y volumen de las sustancias.
- Unidades de medida en el Sistema Internacional.

#### Transcripción:

O: Según la infraestructura del establecimiento educacional, el subsector Comprensión y Estudio de la Naturaleza posee una sala destinada exclusivamente a dicha clase. Durante el cambio de hora los alumnos y las alumnas se trasladan de su sala habitual al laboratorio de ciencias. La filmación se inicia con la sala vacía y los alumnos hacen ingreso a ella, en orden luego de haberse formado en el patio. La organización de la sala corresponde a dos filas con escritorios dobles orientadas hacia el pizarrón.



Ns: Entran casi en silencio a la sala y se ubican en sus respectivos puestos manteniéndose de pie.

P: Entra a la sala después de los alumnos y se ubica en la parte delantera de la sala, mientras se saca su chaqueta pregunta "¿Cómo estamos?"

Ns: A coro "Bien"

P: "buenos días"

Ns: A coro "Buenos días Tío Javier"

P: "Asiento"

Ns: A coro "Gracias", se sientan en sus respectivos puestos, algunos hablan en voz alta

P: Se sienta sobre la mesa de su escritorio que está junto al pizarrón y se queda en silencio mirando al curso (parece esperar que todos se sienten y guarden silencio), luego de un momento "Bueno, hoy tenían que traer el cuaderno con lo que adelantaron ¿cierto?"

Ns: Algunos exclaman "¿Cuándo?" sorprendidos

Na: "Sí tío usted dijo"

P: "¿A alguno se le olvidó?"

Ns: Varios levantan su mano "A mí"

P: "Muchos"

Ns: Varios "Sí"

P: "Muchos, cabezas de pollo. Bueno, señor Canelo recójame los cuadernos por favor"

N: El aludido, que es último de la fila de en medio de la sala, se pone de pie y va por filas recolectando los cuadernos de sus compañeros.

Ns: El resto del curso saca su cuaderno, lo entrega y conversa en voz alta. Algunos juegan con unas bolitas.

P: Se sienta, esta vez en la silla frente al escritorio y revisa el libro de clases.

N: Quien recolectaba los cuadernos termina, pero para corroborar, se pone frente al curso y pregunta "¿Quién más?"

Ns: Nadie responde, continúan las conversaciones.

N: Quien recolectó los cuadernos los pone sobre un mueble que está a un costado de la sala y luego vuelve a su lugar.

P: "Ahora veremos los materiales para el día de hoy"

Ns: Varios responden "Sí, sí". La mayoría revisa y saca sus materiales de sus mochilas y los colocan en sus mesas.

P: En el libro de clases está la lista del curso, la toma y le va preguntando a cada estudiante "¿Trajo sus materiales?"

Ns: Ellos responden al profesor "Sí tío"

O: *Mientras el profesor continúa con la lista de los niños que hayan traído los materiales, ellos manipulan los objetos que trajeron. Se observa que entre los materiales se encuentran bolitas, reglas, huinchas de medir. Los estudiantes conversan entre sí.*

P: Una vez que ha terminado de chequear los materiales se pone de pie y se dirige al curso, "Bueno, dejemos los materiales en la mesa"

Ns: La mayoría sigue conversando y manipulando los materiales que trajeron, algunos toman atención y otros miran, se mueven, etc.

P: Dice: "Dejemos los materiales en la mesa y vamos a guardar silencio"

Ns: Poco a poco los estudiantes comienzan a quedarse callados.

P: "Hoy día vamos a aprender qué es el volumen, la masa y el peso, que son propiedades de la materia", mientras habla camina por la sala. Se instala al final de la sala y pregunta "¿Qué saben de la materia?"

Ns: Un par de ellos levantan sus manos "Tío, son las cosas que se pueden tocar". Otro alumno dice que el agua también es materia.

P: Espera, camina por la sala... se pone frente al curso y continúa "Uds. saben que la materia se... está en tres estados, sólido..."

Ns: Varios "líquido y gaseoso"

P: "Líquido y gaseoso. Los tres estados de la materia uno le puede determinar su volumen, su peso y su masa. Cuando un cuerpo es irregular como una pelotita ¿cierto?," toma del escritorio de uno de los alumnos de adelante una pelota de ping-pong y la muestra al curso. "no lo podemos medir con una regla ¿cierto?, porque es redondo, circular", mientras habla toma una regla de otra mesa de adelante, la pone junto a la pelota de ping-pong y muestra que no se puede medir. "La forma para poder... ¿éste de quién es?"

N: "Mío" levanta su mano.

P: Le devuelve la pelota al niño que levantó la mano y continúa: "por ejemplo su volumen es utilizando un recipiente con agua, lo vamos a experimentar hoy. ¿Por qué les hice traer 3 distintas bolitas?", toma una pelota pequeña de uno de los escritorios de adelante y la muestra, "Una, por el peso, fíjense bien que la bolita de plumavit tiene un mayor tamaño que la bolita de cristal"

N: "Sí"

P: "Pero la bolita de Cristal pesa más, o se siente un mayor peso en la mano ¿cierto?, pero tiene un mayor volumen", muestra la bola de plumavit cuando se refiere al mayor volumen. "Vamos también hoy día a averiguar por qué ocurre esto con los materiales ¿ya?. La regla y la hinchita es para determinar volumen: volumen de cuerpos regulares, porque podemos medirle el alto, ancho y el largo, ¿bien? Y con una fórmula sacamos el volumen, vamos a aprender también las distintas formas de medir y los valores de medición que sirven, tanto para los líquidos, para los sólidos etc.

Ns: Están todos en silencio, miran sus materiales y al profesor.

P: Siempre al frente del curso "Primero, vamos a juntarnos de a 4 ¿ya?, 4 personas, entonces Uds. 4 dan vuelta el banco se juntan en grupo", señala a los 4 primeros alumnos de la fila más cerca de la puerta. "Uds. 4 dan vuelta el banco se juntan en 4..." va señalando en cada fila quienes deben integrar los grupos y al final señala a los alumnos que quedan solos, que constituyan un grupo.

O: *En total se forman 6 grupos*

P: "Ya, háganlo ahora, voy a ir a buscar las llaves para sacar... (no se entiende)

Ns: Comienzan a mover mesas y sillas, se genera mucho ruido y hablan en voz alta

P: Sale de la sala, pero vuelve de inmediato, luego se dirige al final de la sala, abre un mueble y saca materiales de allí.

Ns: Una vez que han acomodado mesas y silla se sientan en sus puestos, manipulan nuevamente los materiales que trajeron y conversan en voz alta.

P: Camina hacia la parte de adelante de la sala y les habla a los niños, "Vamos a repartir toalla nova, agua y vasos de precipitado"

Ns: La mayoría conversa, pero otros levantan la mano y dicen "Yo, yo"

P: Designa a tres niños para repartir los materiales que recién nombró "allá están los vasos", señala el mueble que está al fondo de la sala"

Ns: Los alumnos elegidos se ponen de pie y se dirigen al mueble.

P: "Vamos a ocupar 2 vasos por grupo, dos vasos por grupo"

Ns: 2 de los niños señalados sacan vasos pp. y los reparten a los grupos

Ns: Los demás siguen hablando en voz alta.

Ns: Otros dos niños reparten un trozo de toalla nova a los grupos.

O: *Se siente bastante ruido en la sala, que no interfiere en la continuidad de la actividad.*

P: Abre un segundo mueble, ubicado en una esquina, en la parte delantera de la sala y sobre el cual hay un equipo de audio, de allí saca una pesa que coloca sobre el escritorio al lado del pizarrón.

NG5: intenta acomodar su mesa pues queda muy cerca del muro del fondo de la sala

P: Les señala a los niños del grupo 5 que se cambien de mesa a los bancos de la fila contigua.

NsG5: Ceden a la sugerencia del profesor y empiezan a acomodar las nuevas mesas y a trasladar sus materiales.

O: *La cámara recorre los distintos grupos y muestra que la mayoría de los niños manipula las bolitas con el vaso pp., las pelotas de plumavit y las huinchas de medir.*

P: Sale de la sala y enseguida vuelve con un jarro con agua, se ubica frente al curso "Vamos repasando, listo, ¿quién se acuerda qué es el peso?"

Ns: Comienzan a callarse paulatinamente.

N: "¿Peso?"

P: "Levante la mano"

Ns: Varios levantan su mano

P: "A ver Fernando"

N: No responde Fernando, "Yo sé tío, me acuerdo que es la fuerza que tiene la Tierra"

P: "La fuerza que ejerce la Tierra..."

Ns: Varios "Con un cuerpo"

P: "Con un cuerpo, ¿cómo se llama esa fuerza?"

Ns: Varios gritan "Gravedad"

P: "La gravedad, es la fuerza que ejerce la Tierra, esa atracción que ejerce la Tierra ¿no es cierto?, a todos los cuerpos, esa fuerza nosotros le llamamos..."

Ns: Algunos "Peso"

P: "Peso ¿ya?, ¿y cuál es la unidad de medida para medir peso?"

N: "La balanza"

N: Otro "la balanza"

P: "Ese es el instrumento "

NG4: "El Newton"

P: "El newton"

Ns: Varios "Ah" (como sorprendidos)

P: "El newton, claro que cuando nos subimos arriba de una pesa no dice newton, dice kilogramos"

Ns: Varios "sí"

P: "¿Por qué?, ¿por qué?"

NG5: Dice algo que no se escucha

P: "A ver, yo se los voy a contar"

Ns: Todos se quedan en silencio.

O: *Los alumnos, se acomodan y asumen una actitud de atención.*

P: "Se da la coincidencia, que la masa acá en la Tierra y el peso tienen el mismo valor, tienen el mismo valor, ¿ya?, la masa es la cantidad de materia que tiene un cuerpo ¿cierto?. ¿Sí Camilo?, es la cantidad de materia que tiene un cuerpo, y se mide en unidades como kilogramos o gramos ¿ya? y se ocupa para ello una balanza, como la que tengo ahí, eso es una balanza, no es una pesa, balanza, balancea ¿cierto?, dos cuerpos hasta que llega a una línea horizontal en la balanza, eso es lo que marca y eso es el valor que tiene ¿ya?, la pesa en cambio, hay que subirse arriba de ella y va a marcar según la fuerza de atracción que ejerza la Tierra hacia abajo y vamos aplastándola. La pesa, se aplasta, ¿cierto? y ahí marca y lo marca en kilogramos, debería decir newton, pero como aquí en la Tierra masa y peso es lo mismo no es problema de ocupar..."

NG2: "Newton"

P: "Kilogramos, para los dos, no hay problema de ocupar kilogramos para las dos propiedades de la materia. Porque son propiedades, masa, peso y volumen son propiedades de la materia, ¿bien?, ¿cómo podemos nosotros comprobar que existe una diferencia entre la masa y el peso?, si nosotros nos fuéramos al espacio exterior ¿cierto?, a la Luna, ¿se han fijado como andan los astronautas?,

¿han visto...?

Ns: "Sí"

NG2: "Saltando"

P: "Saltando, así como que flotan, ¿ya?, es porque su peso..."

G6: "Se reduce"

P: "Es menor, se reduce"

NG6: El mismo "a la mitad"

P: "Puede ser, pero ¿por qué se reduce?"

NG1: "Por que pierde la fuerza de gravedad"

P: "Porque hay menos gravedad, tiene un poco de gravedad y como el peso está relacionado con la atracción que ejerce la Tierra ¿cierto?, sobre los cuerpos, hacia abajo, hacia el suelo, o si no andaríamos volando, ocurre que allá en la Luna no es tanto y por eso uno tiene menos peso, pero tiene la misma cantidad de masa, la misma cantidad de materia, no se reduce, si se redujera, nosotros tendríamos que andar curvados" Hace un gesto con el cuerpo como de contracción "¿cierto?, pero no ocurre eso, eso no les pasa a los astronautas, no se les reduce su cuerpo, no se achican entonces no se pierde la medida, lo que si se pierde es la fuerza de atracción ¿sí? Volumen, volumen, esa es otra propiedad de la materia, volumen, el volumen es el lugar... diga" señala a un niño del grupo 4

NG4: Levanta la mano y dice "Es el espacio que ocupa un cuerpo en un determinado lugar"

P: "Bien, bien, bien"

NG4: El mismo sonrío (con cara de satisfacción) y frota sus manos.

P: "Es el lugar que ocupamos, el lugar que ocupa la mesa, la silla, la regla, Uds. mismos, eso es volumen ¿ya?, y ¿cómo se mide el volumen?, cuerpos irregulares en centímetros, perdón, cuerpos irregulares..."

NG2: "En centímetros cuadrados"

P: "En mililitros, litros o centímetros cúbicos que también sale en las botellas de bebida y va a estar determinado por el envase que los contenga. Si yo tengo un vaso de esta forma, ¿cierto?", toma un vaso pp. de la mesa del grupo 3 y lo muestra al curso, "el agua va a tener también esta forma, pero si tuviera una forma alargada el agua también tendría una forma alargada, ¿ya?, ahora, las unidades de medidas son litros, centímetros cúbicos, mililitros ¿bien?, los cuerpos regulares también se pueden medir en centímetros cúbicos", toma una regla de la mesa del grupo 3 "con una regla, ¿con qué instrumento?, con una regla y una huincha de medir, se mide largo, ancho y alto, las tres medidas se multiplican, por ejemplo, si yo tengo un cubo, un dado y mide 2 cm. Yo mido  $2 \times 2 \times 2$ ,  $2 \times 2$ ,  $4$ ,  $4 \times 2$ "

Ns: Varios dicen "8"

N: "6"

P: "8, 8 cm<sup>3</sup>, ¿por qué cúbico?, porque tiene 3 medidas, lo cúbico se anota, se anota c, m<sup>3</sup> centímetros cúbicos", deja la regla en la misma mesa de donde la tomó, busca en su chaqueta un plumón y escribe en la pizarra mc<sup>3</sup>, "c, m<sup>3</sup> ¿ya? y la cantidad obviamente, nosotros dijimos 8, 8cm<sup>3</sup> tiene de volumen, de volumen ¿ya?", escribe en la pizarra junto a cm<sup>3</sup> el N°8, " y si fuera litro, por ejemplo si nosotros vamos a comprar una bebida de 2 litros, porque el envase lo dice..."

NG5: "2000 cm<sup>3</sup>"

P: "Son dos litros de...", mira al niño que recién habló

NG5: El mismo "2000 cm<sup>3</sup>"

P: "2000 cm<sup>3</sup>, ¿ya?, preguntas... dudas cualquiera, hagan cualquier pregunta", camina hacia el fondo de la sala y se sienta sobre una mesa desocupada, "lo que se les ocurra aunque se equivoquen"

NG2: Dice algo que no se entiende

P: "Levante la mano ¿a ver?"

NG2: "¿No hay otra forma de medir?"

P: "No hay otra forma de medir..." no se entiende, "¿con otro tipo de instrumentos?"

NG2: El mismo asiente con la cabeza

P: "Si hay otros instrumentos, hay muchos instrumentos"

NG5: "¿Qué significa c, m 2?"

P: "¿C, m 2?, centímetros cuadrados, c m 2 centímetros cuadrados y eso lo único que mide es el largo y ancho, largo y ancho, centímetros cuadrados?"

N: "¿Y cm<sup>1</sup>?"

N: Otro, "¿Qué es cm<sup>1</sup>?"

P: "No, cm no más, no se le coloca número"

NG1: "¿Cómo se mide el c m 2?"

P: "Largo por ancho, largo por ancho, por ejemplo, si yo quisiera sacar los metros cuadrados de este piso, de esta sala tengo que medir el largo y el ancho, lo multiplico y me da los cm<sup>2</sup>, pero no me da el volumen, por ejemplo el volumen de esta sala, que nosotros vamos a hacer esa actividad, tenemos que medir, el largo, el ancho y el alto".

Ns: Varios "Alto", al mismo tiempo que el profesor.

NG1: "¿El alto?"

P: "El alto es desde el piso hasta el cielo".

NG1: El mismo "Si po".

P: "eso es alto ¿ya?, bueno, entonces vamos a comenzar con el experimento porque así vamos a aprender más, vamos practicando, experimentando", se pone de pie y se dirige a la parte delantera de la sala, toma el jarro con agua y dice, "lo primero que vamos a hacer es... sch"

O: Algunos han comenzado a conversar.

P: "lo siguiente, yo les voy a echar agua en sus vasos pp. y ustedes. sch..."

O: *Varios siguen hablando.*

P: "Pongan atención porque después no van a saber qué hacer, después conversan ¿ya?"

O: *Su voz se alza levemente, sin llegar al grito.*

Ns: Los que hablaban se quedan en silencio y hacen callar a sus compañeros.

P: "Yo les voy a echar agua por ejemplo a los 100 mililitros", toma un vaso pp. y lo muestra, "este

vaso está graduado con mililitros”

O: Muestra las marcas de medidas que tiene el vaso y lo dibuja en la pizarra.

NG5: “¿Y qué es lo que es eso?”

P: “Es una unidad de medida ¿ya?, les voy a echar 100ml. ¿bien? Y Ustedes. van a ir echando las bolitas primero, las 4 bolitas de cristal”

Ns: varios “¿cuatro?”

P: “¿No son 4?, 1, 2, 3, 4”, contando a los 4 integrantes del grupo 3

Ns: ¡Ah!

P: “Ah, bien”

NG5: “Tío, ¿dos por vaso?”

P: “No, un solo vaso, el otro vaso es para hacer otro experimento...”no se entiende, “bien, ¿cómo vamos a determinar, sch, cómo vamos a determinar el volumen?, porque algo va a suceder con el agua. Como la bolita es redonda, yo les dije delante...”

Ns: pero Tío y si se sale el agua?

P: No se preocupen ...hagan el experimento para que vean qué es lo que ocurre con el agua y las bolitas.

NG1: Tío ya las echamos, venga!

P: Esperen...Le habla a todo el grupo: ¿ya todos los grupos hicieron el experimento?

O: los alumnos se vuelven al centro de sus mesas y revisan si ya lo hicieron.

Ns: comprueban haber cumplido con su tarea.

P: ¿Qué observan? ¿Qué ocurrió con el agua al echar las bolitas?

## ANEXO II

### Texto complementario para Unidad 1, Actividad 5.

#### *Cultura Organizacional en Centros Educativos.*

*Basado en el texto "Psicología Social, Cultura y Educación"  
Coord. Dario Páez 2004, Pearson Educación, Madrid 2004*

Cultura Organizacional: " Es el conjunto de creencias que se traducen en valores, símbolos, rituales y hábitos compartidos por los integrantes de la organización, los cuales determinan una identidad específica y diferencial tanto de cara a los propios miembros como respecto al entorno, en el cual la organización está inmersa" (AECA,1997).

Esta definición abre paso al entendimiento de la cultura organizacional como una estructura definida y modificada en forma permanente por los miembros de la institución que la genera, constituyéndose una "subcultura" a partir de los subgrupos establecidos por jerarquías, ubicaciones, intereses y niveles de dominación entre ellos.

Además la cultura impone una serie de actitudes y percepciones de sus componentes, los cuales van incorporando información inferencial que los orienta a su modus operandi en la institución a la cual pertenecen o se incorporan. Esto además facilita la comprensión de los integrantes ante la resolución de conflictos o situaciones de cambio, disminuyendo asimismo la incertidumbre y la ansiedad que los miembros de la institución experimentan frente a dichos sucesos. Entendido que la cultura organizacional proviene de la cultura nacional o social existente en la ubicación física de la organización, el tipo de actividad que realiza la organización y la naturaleza del ámbito característico de su actividad más la cultura del líder.

La cultura posee un contenido dimensional definido por elementos comparables dentro de una organización o entre ellas, que identifican y caracterizan una cultura, determinando la relación entre sus componentes.

A pesar de que existen diversos tipos y modelos de culturas se debe tener claro que no hay purezas en sus definiciones, sino más bien culturas organizacionales híbridas y con predominancias de unos u otros valores.

#### **Elementos significativos de la cultura organizacional:**

**Los artefactos:** referido a todas las producciones y creaciones realizadas y mantenidas tanto en lo físico (estructural- construcción) como en lo social, incluyendo el lenguaje con sus metáforas, mitos, chistes, etc. En el caso de centros educativos tenemos lo curricular, la visión, la misión y la estructura organizacional definida, establecida y entendida por todos.

**Los valores, las creencias y las actitudes:** referido a las concepciones éticas y morales de los integrantes que moldearán la forma de interactuar y concebir este universo laboral en relación a lo real y verdadero o vice versa. Las actitudes, por su parte, son aprendidas y son factibles de modificación según las circunstancias valorativas en razón de los objetos, personas o situaciones.

**Las presunciones básicas:** éste es el elemento ubicado en el estrato más profundo, planteando la autoconcepción que la organización expresa de sí misma, transmitiendo de esa forma su naturaleza cultural. Por lo tanto, se va ocasionando un tránsito desde la concientización paulatina de la resolución de conflictos hacia un abordaje inconsciente y automático percibido y acatado por el entorno.

### **Diferencias de las organizaciones en el marco educativo:**

Comparadas con otras organizaciones sus características se centran en:

- I. Un aprendizaje con doble vertiente (el del alumnado y el del profesorado).
- II. Unos clientes de tipos diversos (alumnos, empleadores, gobiernos, sociedad, etc).
- III. Unas necesidades diferentes dependiendo de los clientes.
- IV. Una mezcla difusa entre los servicios y los resultados del producto.

Características secundarias:

1. Funcionamiento del centro sin una influencia de la dirección en el proceso desarrollado en el aula entre profesor y alumnos.
2. Falta de tradición de trabajo en grupo, colaboración y cooperación.
3. Falta de una visión compartida como organización, o en caso de darse no es aceptada por todos.
4. Resistencia al cambio proposiciones de permanencia estables (funcionariado)
5. Carencias de la profesión educativa respecto a las características propias del profesionalismo (conjunto de conocimientos permanentes, organización profesional, requisitos de admisión, asociaciones, etc.) que generan una falta de innovación, experimentación, feedback, intercambio de opiniones.

A continuación se describen 4 tipologías culturales básicas que pueden presentarse en las organizaciones educativas. Estas son propuestas por Armengol: Cultura Individualista, Fragmentada, de la Coordinación y Colaborativa. En cada una de ellas se describen indicadores específicos, aun cuando en la realidad estos tipos de cultura podrían presentarse entremezcladas.

## EL MODELO DE ARMENGOL (1999, 2001)

### Tipologías Culturales de la Enseñanza

	<b>Cultura Individualista</b>	<b>Cultura Fragmentada</b>	<b>Cultura de la Coordinación</b>	<b>Cultura Colaborativa</b>
<b>Finalidades/ Valores</b>	Falta de valores institucionales comunes y abundancia de actividades individuales. Cada cual actúa según su propio criterio.	Los valores del centro son individuales y de subgrupos. Las personas con planteamientos afines se reúnen en subgrupos y actúan de forma común.	Valores institucionales aceptados por la mayoría, aunque esta acepción a veces surge por presiones que reciben los miembros de la institución.	Valores institucionales aceptados y compartidos prácticamente por todos. Las acciones que éstos realizan guardan coherencia con estos valores.
<b>Currículo</b>	El profesorado planifica individualmente las enseñanzas.	El profesorado llega a acuerdos sobre temas organizativos concretos y no se abordan aspectos internos de enseñanza de forma generalizada.	El profesorado forma grupos de trabajo para abordar tareas concretas. La perspectiva es a corto plazo con poca reflexión.	El profesorado reflexiona, planifica, prepara y evalúa conjuntamente todos los aspectos del currículum.
<b>Asignación de tareas.</b>	Distribución por materias, niveles, áreas y/o departamentos de acuerdo con los intereses individuales de los profesores.	Hay unas normas implícitas (que no responden a criterios pedagógicos) que sirven para asignar a cada profesor una tarea concreta.	La dirección del centro realiza una prospección y asigna a cada profesor la tarea que cree realizará mejor según sus capacidades y preferencias personales.	El claustro decide el profesor más idóneo para asumir las diferentes tareas que se han de realizar y se asumen tranquilamente.
<b>Intervención de la Dinámica de Trabajo.</b>	La intervención voluntaria de los miembros en la dinámica del centro es prácticamente nula. Trabajo privado en las aulas. Se comparten pocos espacios y tiempos.	Intervención de la dinámica del centro en función del subgrupo de referencia. Cada grupo tiene una manera propia de funcionar y de entender la enseñanza.	Las intervenciones voluntarias del profesorado para alcanzar los objetivos del centro son limitadas. El equipo directivo es quien dirige las propuestas.	Intervención activa y voluntaria de los miembros para conseguir los objetivos fijados por el centro. Se entiende que enseñar es una tarea colectiva de participación.

<b>Interacción entre profesionales</b>	Pasividad general y falta de comunicación. Soledad profesional. Interacciones fragmentadas, esporádica y superficiales.	Centro dividido en subgrupos con pocos elementos en común. Baja permeabilidad para establecer interacciones con otros grupos.	Entre el profesorado hay interacciones concretas para la realización de tareas muy específicas.	Interacción positiva asumida colectivamente a través del compromiso de sus miembros. Sentido de comunidad y apoyo mutuo.
<b>Gestión de los directivos</b>	La dirección actúa según su propio plan de trabajo. Normalmente gestiona con las personas individualmente su aportación a la institución.	La dirección tiene un plan de trabajo conocido por todos y en algunos casos compartido. Se confía en quien hace agradable la convivencia.	Hay propuestas colectivas e individuales. La llave del éxito reside en la preparación de los directivos para asignar los roles a las personas individualmente y como grupo.	La dirección promueve un plan de trabajo colectivo. Responsabilidades colectivas y todos se apoyan. La dirección actúa básicamente como coordinador, animador y gestor.
<b>Coordinación Pedagógica</b>	La inercia del trabajo regulan directamente todas las necesidades de relación, no hay comunicación. Los profesores cuando se reúnen ocasionalmente evitan hablar sobre como enseñar en el aula.	Las reuniones acaban igual que como empiezan, con resultados pobres y contradictorios. Se habla sobre todo de los alumnos y del trasfondo familiar, de ellos mismos y de otros compañeros y de las grandes demandas que la sociedad impone a las escuelas.	Coordinación rígida y formal, regulada por múltiples mecanismos. Los profesores hablan de sus experiencias de enseñanza en el aula. A veces se toman decisiones conjuntas, pero no se acostumbra a hacer su seguimiento.	Coordinación real en las decisiones a través de sistemas variados. Se trabaja en equipo. Los profesores intercambian frecuentemente sus experiencias de enseñanza en el aula a un nivel de detalle que hace que este intercambio sea útil para la práctica.
<b>Innovaciones</b>	No existe costumbre de impulsar innovaciones.	Las resistencias provocan las innovaciones de carácter personal y provienen del miedo a la pérdida del status quo. Normalmente pocas iniciativas de cambio.	Innovaciones fruto de la iniciativa de algunos grupos. Un grupo más activo. Los cambios son poco estables.	El intercambio adecuado entre las demandas externas y la realidad interna hace del centro una organización innovadora.

<b>Conflicto</b>	El profesorado no percibe la existencia de problemas y, por lo tanto, no siente la necesidad de resolverlos.	El profesorado no afronta las discrepancias, lo importante es sobrevivir sin problemas añadidos.	Aunque el profesorado percibe las discrepancias, a menudo prefiere no intervenir y esperar a que el tiempo lo solucione.	El profesorado percibe de forma natural las discrepancias existentes, introduciendo soluciones que a menudo suponen mejoras.
<b>Formación de profesorado</b>	Formación ligada a cargos institucionales o a nuevas situaciones. Se entiende como un interés personal para promocionarse.	Hay formación personal pero el aprendizaje conseguido individualmente no se transfiere al colectivo como grupo.	La formación colectiva se considera conveniente. Hay propuestas de formación ligadas a necesidades concretas de la institución.	Aprendizaje profesional compartido. Formación basada en las necesidades de la institución. Se piensa como formación de grupo.
<b>Clima</b>	El profesorado se pasa el día protestando sobre su trabajo. Solo desea marchar lo más rápidamente posible.	Actitud de indiferencia hacia los problemas de los demás y del centro, aunque se mantiene una cordialidad formal.	El profesorado adopta una actitud positiva con su grupo. Puede haber tensiones latentes y explícitas entre los diferentes grupos.	El profesorado adopta una actitud positiva y una alta motivación que inciden en el nivel de calidad de la organización.

**Cultura Organizacional en centros educativos, Marta Rodríguez, Pedro M. Apodaca. Documento Cultura y Psicología Social.**

## ANEXO III

### Texto complementario para Unidad 2, Actividad 7.

#### *Descripción de enfoques educativos para estudiantes sordos.*

La educación de las personas sordas ha tenido diversas influencias a través del tiempo, las que se han ido plasmando en diferentes enfoques y tendencias educativas.

A continuación, se presentan los principales enfoques educativos propuestos para los estudiantes sordos, con el objetivo de favorecer la comprensión respecto a estas corrientes y su influencia directa sobre el aprendizaje.

#### **a) Enfoque Educativo Oralista.**

Es un enfoque de larga data, que tiene sus raíces en Europa y que se consolida a partir del Congreso de Milán de 1880. Se basa en la premisa que todo niño/a debe y puede desarrollar lengua oral. Para esto se combina el uso de diferentes técnicas, tanto para el aspecto receptivo como expresivo de la lengua.

Respecto a lo receptivo comprensivo, se privilegia el uso de los restos auditivos a través de implementación de prótesis acústicas, amplificadores y otros dispositivos que favorezcan la recepción auditiva. Por otro lado, se enfatiza el ejercicio de la lectura labio facial como un importante medio de recepción de la lengua oral.

En cuanto al aspecto expresivo, cobra vital relevancia la terapia de habla, centrada en los apoyos táctiles y kinésicos del aparato fonoarticulador.

Este enfoque basa sus expectativas de logro en el diagnóstico temprano del niño o niña, ojalá desde el nacimiento, ya que esto permitiría implementar al menor con equipos de amplificación rápidamente.

Tanto en nuestro país, como en Latinoamérica, este enfoque se consolidó y se ha mantenido por mucho tiempo. Las escuelas especiales que han asumido este enfoque priorizan su trabajo pedagógico en el desarrollo de la lengua oral, dejando de lado, en algunos casos, otras áreas del desarrollo de los estudiantes.

#### **b) Enfoque auditivo verbal.**

Es un enfoque bastante reciente que toma fuerza en Chile al inicio de la década de los 90'.

Se focaliza en el desarrollo de las habilidades comunicativas: escuchar (auditivo) y hablar (verbal). Enfatiza enseñar al niño o niña a utilizar con máxima eficiencia su audición residual a través de la amplificación de los sonidos. Incluye el uso de un sistema de estrategias secuencial y estructurado que depende únicamente del sentido de la audición para proveer acceso a la información lingüística. Se desarrollan destrezas de audición a través de sesiones de adiestramiento individuales, así como a través de un estilo de vida de aprendizaje a través de la audición.

Por lo general, quienes se adscriben a este enfoque, optan por la alternativa del implante coclear, es decir, realizar una cirugía que implanta un dispositivo electrónico que se ubica desde el hueso mastoideo hasta el nervio auditivo, transformando las señales acústicas en señales eléctricas, estimulando así el nervio auditivo. Posteriormente, se requiere de un fuerte período de habilitación para favorecer la discriminación auditiva.

Este enfoque necesita un alto grado de participación de parte de los padres, ya que estos tienen que incorporar en sus rutinas cotidianas diversas técnicas que ejerciten la audición y el habla.

A su vez, el enfoque auditivo verbal apunta a la integración de sus alumnos/as, a jardines y colegios regulares, no utilizando la opción de la educación especial, sino más bien el apoyo de especialistas que supervisan y guían su proceso de integración.

### **c) Comunicación Total.**

Esta filosofía surge en Estados Unidos en la década del 60, y ya hacia los 70 era usada mayoritariamente en ese país. A Chile llega alrededor de los años 80.

Su principal característica es que permite el uso de diversas estrategias para que el alumno pueda lograr un adecuado nivel de comunicación, centrándose en sus destrezas y no en sus deficiencias, aceptando todas las formas de comunicación a las que el niño o niña pueda acceder. Entre estas, podemos mencionar: lectura labio facial, lengua de señas, pantomima, habla, lectura y escritura, dactilología, dibujo, etc..

Este enfoque se plantea como una filosofía porque rescata fuertemente el derecho del niño a elegir qué sistema de comunicación se acomoda más a sus características y necesidades, respetando las diferencias individuales.

La filosofía de la Comunicación Total surge como una reacción al enfoque oralista ya que intenta potenciar todas las formas posibles de comunicación y no centrándose exclusivamente en la lengua oral.

Esta filosofía fue y es utilizada en diversos ámbitos de la educación especial y respecto a la educación de las personas sordas fue poco a poco derivando al enfoque llamado: Bimodalismo o Comunicación simultánea.

### **d) Enfoque Bimodal o Comunicación Simultánea.**

El término bimodal fue introducido por Schlesinger (1972), designando así la asociación de dos modalidades: hablada y signada.

La propuesta que hace este enfoque, es comunicarse oralmente, según la estructura gramatical de la lengua oral (español de Chile, en nuestro caso) y utilizando simultáneamente los significantes gestuales de la lengua de señas, como un recurso que complementa la información dada por lectura labial.

El empleo simultáneo de señas y habla, tiene como propósito facilitar los intercambios comunicativos entre los alumnos sordos, sus padres y los educadores oyentes, constituyéndose de esta manera, en un facilitador del aprendizaje del lenguaje oral.

En síntesis, una comunicación es bimodal cuando se da un empleo simultáneo del habla junto a señas; esto es, de una modalidad oral-auditiva junto a una modalidad visual-gestual. El mensaje se expresa en una doble dimensión, al mismo tiempo, siendo la estructura gramatical del español la base para marcar el orden de la frase, determinando la sintaxis de las producciones y a la vez utilizando significantes gestuales de la lengua de señas simultáneamente, pero en ningún caso mantiene una relación con la gramática y estructuración de la lengua de señas.

### e) Enfoque Bilingüe.

El término bilingüismo hace referencia al uso y aprendizaje de dos lenguas, en el caso del bilingüismo en los sordos, una lengua, de modalidad visual - gestual (lengua de señas) y la otra lengua de modalidad oral-auditiva (lengua oral).

Ambas lenguas tienen diferencias gramaticales substanciales lo que hace imposible su expresión simultánea. Se trata de la adquisición y aprendizaje de una primera lengua, la lengua de señas chilenas y de una segunda lengua, el español de Chile en nuestro caso, fundamentalmente en su modalidad escrita.

Su objetivo es favorecer el desarrollo de la lengua de señas de la comunidad sorda (lengua natural) y el aprendizaje del español escrito u oral, como segunda lengua. Con ello se espera lograr una identidad que permita al niño, niña o joven desarrollar sus potencialidades dentro de la cultura sorda y aproximarse a través de ella a la cultura oyente, en un ambiente apropiado y de respeto a las formas de procesamiento cognitivo y comunicativo.

Se esperaría que los niños/a sordos pudieran adquirir su lengua materna, es decir la lengua de señas, de manera natural. Esto es posible si están expuestos desde pequeños a las condiciones lingüísticas y sociales propias de su cultura, como sucede con los hijos sordos de padres sordos. De esta manera, se enfrentaría luego a un proceso de aprendizaje de la segunda lengua, contando con una base lingüística apropiada.

Para aclarar más el concepto de adquisición de una lengua, Ramírez, P., Cruz, L. y Florez, R. (1999) lo define como: "proceso de desarrollo natural e incidental por medio del cual los niños obtienen su primera lengua. Esta adquisición requiere de la interacción comunicativa fluida entre los niños y los usuarios maduros de la lengua". Se puede concluir de acuerdo a lo dicho anteriormente, que cualquier niño o niña puede adquirir una lengua a edad temprana y que no requiere de una educación formal para lograrlo, aplicándose esto también a los niños/as sordos, en lo que respecta a la lengua de señas. Por otra parte, estos autores definen el aprendizaje de una lengua, como un: "proceso formal por medio del cual los niños deben aprender las reglas gramaticales simples y otros aspectos del funcionamiento de la lengua, con la mediación de un proceso de instrucción o de enseñanza". Es decir, un aprendizaje del español de Chile, especialmente en su modalidad escrita que la escuela debe intencionar.

Una escuela que se define como bilingüe, entre otras características, utiliza, como vía de comunicación y enseñanza-aprendizaje, la lengua de señas y de esta manera puede favorecer el acceso a todos los contenidos curriculares planteados en sus planes y programas, dando un fuerte énfasis al subsector de Lenguaje y Comunicación, especialmente al lenguaje escrito.

## **Módulo 5: LENGUA DE SEÑAS CHILENA: Nivel inicial e intermedio**

**Duración Total del Módulo: 104 horas cronológicas**

### **Presentación:**

La lengua de señas chilena es una lengua que surge al interior de la Comunidad Sorda de nuestro país, como una lengua natural, que ha servido a generaciones de personas sordas, no solo para su comunicación, sino también como base para el desarrollo identitario de esta comunidad. Debieron pasar muchos años en Chile, para comenzar a reconocer la importancia de esta lengua, no solo para la comunicación, sino que también para la educación de las personas sordas, entendiendo que toda lengua natural está a la base del desarrollo cognoscitivo de las personas.

A través del desarrollo del módulo que se presenta, se pretende que los estudiantes logren el dominio de la lengua de señas, alcanzando un nivel de competencia suficientemente efectivo para lograr una comunicación fluida a través de ella. Se trata del aprendizaje de este sistema como segunda lengua, por lo que se hará énfasis sobre el aprendizaje de sus unidades léxicas así como de su gramática, mediante la práctica sostenida en el tiempo de actividades que están organizadas de tal manera, que permita el desarrollo gradual de la comprensión y la producción a través de la lengua de señas chilena. Al mismo tiempo, las actividades que vienen a continuación, están planificadas para promover un aprendizaje metalingüístico de la lengua de señas, entendiendo que el conocimiento sobre la lengua misma, también favorece su desarrollo como segunda lengua.

## Unidad 1    Iniciación a la Lengua de Señas

### Objetivos

- Identificar y sistematizar los conocimientos previos acerca del dominio de la lengua de señas chilena.
- Valorar la importancia de la modalidad visual gestual de esta lengua.
- Dominar los elementos básicos de la comunicación a través de esta lengua.

### Contenidos:

- Presentación y saludo.
- Sistema dactilológico.

*Todas las lenguas se aprenden de manera más sencilla si se usan desde un comienzo para comunicarse. Es importante considerar que, aunque no se tenga un dominio de algunos aspectos específicos de la lengua que se está desarrollando, uno debe concentrarse en tratar de darse a entender a los demás, así como tratar de interpretar a los otros, haciendo que el aprendizaje de la lengua se lleve a cabo de manera más significativa para quien aprende.*

### Actividad 1

Es probable que, entre los presentes, existan conocimientos relativos a la lengua de señas chilena. Por lo tanto, como actividad de inicio, invitamos al grupo a comentar y manifestar todo aquello que saben, conocen o dominan en relación con esta lengua.

*Un sistema auxiliar que forma parte de la lengua de señas chilena, lo constituye el sistema dactilológico. A través de este sistema, se representan manualmente todas las letras del alfabeto del español. El uso de este sistema no implica que en la lengua de señas se deletree todo lo que las personas oyentes dicen en lengua oral. Se trata más bien, de un sistema auxiliar que sirve para representar nombres propios, así como algunos nombres técnicos y también, para representar unidades de la lengua oral que no tienen una traducción directa en la lengua de señas.*

### Actividad 2

Se presentará el sistema dactilológico completo. Cada uno aprenderá a deletrear su nombre. Luego, los demás deberán aprender a interpretar los nombres de los demás a través de este sistema.

*Cuando se da a conocer el nombre de las personas, éste es deletreado usando el sistema dactilológico de la lengua de señas. Pero, al mismo tiempo, las personas son identificadas a través de una seña propia de cada uno, conocida como un apodo. Esta seña representa una convención, y puede estar basada en rasgos propios de cada uno.*

### **Actividad 3**

Cada uno obtendrá un apodo, que será creado por él o ella misma, por el monitor(a) o por el grupo de compañeros(as). Cada uno se presenta al grupo, usando su apodo que lo identifica, y luego deletreando su nombre con el sistema dactilológico. Finalmente, da algunas características propias usando la lengua de señas.

*Al igual como ocurre con el uso de cualquier lengua, es posible distinguir en la lengua de señas chilena una manera para expresarse que es más formal, la que está reservada para contextos comunicativos entre personas menos conocidas entre sí o que tienen una relación más distante, por ejemplo, y un uso más informal, coloquial o familiar, que corresponde al uso de la lengua más frecuente entre conocidos.*

### **Actividad 4**

De acuerdo con una demostración del monitor, en parejas, se saludarán usando la lengua de señas, eligiendo una manera formal y luego informal del uso de la lengua.

#### **Contenidos:**

- **La lengua de señas, un sistema visual gestual.**
- **Representación de los numerales.**

### **Actividad 5**

Practicar el sistema dactilológico. En grupos de tres o cuatro personas, uno deletrea una palabra y los demás la interpretan, según instrucciones del monitor.

*La lengua de señas, a diferencia de la lengua oral, es un sistema de naturaleza visual gestual. Por esta razón, la expresión facial, los movimientos del cuerpo, la cabeza, la mirada, etc., constituyen lo que se conoce como el comportamiento no manual de la lengua. Este comportamiento no manual acompaña la realización de las señas, y funciona expresando diferencias y matices sutiles de significación en la lengua.*

### **Actividad 6**

En grupos de cinco personas, y según instrucciones del monitor, deberán realizar una representación sobre un tema relacionado con alguna emoción, usando solo la mímica. Los demás grupos interpretarán dicha representación. Es importante fijarse en las diversas expresiones que somos capaces de representar mediante un comportamiento no manual y la capacidad que se puede desarrollar para interpretarlos.

*El comportamiento manual de la lengua de señas, se refiere a los movimientos que se llevan a cabo con la o las manos en el espacio del señalizador, para expresar unidades significativas y convencionales. Así, la realización de cada seña implica una configuración manual, una orientación, una locación de las manos y un movimiento, todo lo cual se realiza con precisión para expresar un significado determinado.*

### **Actividad 7**

El monitor representará diferentes movimientos con la o las manos, los que no necesariamente representan algún significado en la LSCh. Estos serán repetidos por turno, por cada participante. Es importante practicar estos movimientos, tratando de desarrollar gradualmente mayor precisión, ya que a través de esta actividad, se ponen en juego habilidades motoras, así como habilidades de memoria visual para retenerlos, lo que constituye una base importante para la expresión manual de las señas.

### **Actividad 8**

El monitor presenta el sistema de los numerales cardinales y ordinales. Se realizan ejercicios que permitan la memorización de los numerales en lengua de señas. Se ejercitan los numerales del 1 al 100. Luego, se aumentan los numerales hasta un millón. Cada uno deberá realizar el número que corresponda según instrucciones del monitor. Esto mismo será practicado en pequeños grupos.

#### **Contenidos:**

- Descripciones
- Responder a preguntas que comienzan con: ¿qué?, ¿dónde? y ¿quién?

### **Actividad 9**

Ejercitación de lo anterior. Se realizará una actividad en la que, según instrucciones del monitor, se repasarán elementos del sistema dactilológico y del sistema numeral de la lengua de señas. Cada

participante aprenderá a decir su domicilio, y responderá a preguntas tales como *¿hace cuánto tiempo vives ahí?, ¿cuántas personas viven ahí?, etc.*

### **Actividad 10**

A través de esta actividad, se aprenderá a responder a preguntas encabezadas con *¿qué?, ¿dónde?* y *¿quién?* Se reúnen en grupos de 4 personas. Cada grupo elegirá una lámina donde aparece un paisaje y averiguará, con ayuda del monitor, el vocabulario necesario para la descripción de la lámina. Luego, el monitor hará preguntas relacionadas con la lámina, para que cada grupo responda.

### **Actividad 11**

Los mismos grupos anteriores realizarán la descripción de un paisaje o situación determinada, los demás integrantes del curso interpretarán lo que se está describiendo y podrán realizar preguntas apropiadas.

### **Actividad 12**

Siguen organizados en grupos de cuatro personas.

Un participante recibirá una tarjeta con un animal. Los demás deberán adivinar de qué animal se trata, haciéndole preguntas relacionadas con sus características y encabezadas con *¿qué?, ¿dónde?* y *¿quién?* El monitor ayudará incrementando el vocabulario apropiado.

#### **Contenidos:**

- Descripciones de personas
- Vocabulario temático: familia, profesiones

### **Actividad 13**

Se reúnen en grupos de cinco personas. Cada grupo recibe una lámina donde se representan personas que están realizando una actividad en un contexto determinado. Al interior del grupo conversarán, usando la LSCh, en torno a esta lámina. Se trata de que todos tengan la oportunidad de decir diferentes características del o los personajes. Luego, cada grupo presenta al curso el contenido de su lámina.

### **Actividad 14**

El monitor presenta al grupo una representación de un árbol genealógico. Lo describirá al curso, usando el vocabulario pertinente. Luego, en grupos de cinco personas, cada uno irá deletreando el nombre de los distintos familiares y describirá su respectivo vínculo.

### **Actividad 15**

El monitor presentará vocabulario relacionado con las actividades o profesiones. Cada uno elegirá a dos de sus familiares, describiendo las actividades laborales que estos desempeñan; posteriormente lo presentarán al curso. Los demás participantes podrán hacer preguntas relacionadas.

#### **Contenido:**

- Descripción de paisajes y lugares.

### **Actividad 16**

Todo el grupo participará de una actividad de relajación corporal, guiada por el monitor. A partir de allí, los alumnos harán ejercicios de manos, ocupando distintas configuraciones y diferentes movimientos, imitando los movimientos del monitor.

### **Actividad 17**

Como una manera de revisar y sistematizar lo aprendido, se formarán tres grupos. Dentro de cada grupo, uno de los participantes deberá pensar en algún personaje famoso y lo describirá al resto del grupo. Los demás deberán adivinar de quién se trata. Aquí se usará vocabulario relacionado con descripciones, profesiones, parentesco, etc.

### **Actividad 18**

Se formarán tres grupos para representar las tres zonas del país: Norte, Central y Sur. Cada grupo preparará una descripción del lugar. Se consultará al monitor por el vocabulario que desconozcan en señas y que deseen incluir en la descripción. Una vez completado, cada grupo presentará a los demás el trabajo realizado. Es importante que los demás participantes del curso puedan hacer preguntas o comentarios de lo que se presenta.

### **Actividad 19**

En forma individual, cada uno elige un lugar específico que conozca de alguna zona del país. Este lugar será descrito con mucha precisión de manera que los demás puedan saber de qué lugar se trata.

#### **Contenidos**

- Incorporación del numeral en el léxico.
- Uso de plural en LSCh.

### **Actividad 20**

Se presenta un conjunto de oraciones escritas en la pizarra, que contienen, como constituyente, adjetivos numerales. Con ayuda del monitor, se discutirá acerca de la manera como se expresan los numerales incorporados en el léxico en LSCh. Los participantes crearán oraciones con estas unidades.

### **Actividad 21**

El monitor presenta las diferentes formas de expresar la noción de plural en LSCh. Los participantes practican estas formas, creando diversas oraciones que incluyen léxico en plural. A continuación, en grupos de cuatro personas, crean textos breves que incorporen las formas de plural.

### **Actividad 22**

En grupos de tres participantes inventarán cinco oraciones con lo visto en clases, y las escribirán en español en tarjetas. Las practicarán en LSCh y después de unos minutos traspasarán las oraciones a otro grupo, quienes las ejercitarán. A continuación, estas oraciones irán rotando por todos los grupos. Terminada la actividad, el monitor recogerá las oraciones y preguntará de manera individual como se dice alguna de ellas.

#### **Contenidos**

- Pronombres Personales
- Posesivos.

### **Actividad 23**

Se iniciará el trabajo a través del “juego del teléfono”, como una actividad de práctica de memoria visual. Para ello, uno de los participantes comenzará produciendo una secuencia de cuatro configuraciones manuales a otra persona; esta última deberá repetirla al siguiente, y así sucesivamente, hasta llegar al último. Al final, se contrastará la producción inicial y final.

### **Actividad 24**

El monitor presenta una narración donde se incorporan las distintas formas de pronombres personales y posesivos en LSCh. El monitor promueve una conversación con el curso, donde se analiza el uso de estas formas gramaticales en LSCh.

### **Actividad 25**

Los participantes se agruparán e inventarán un pequeño texto en LSCh, con ayuda del monitor, en el que aparezcan los pronombres y formas posesivas. Lo presentarán al curso y realizarán preguntas sobre el mismo.

### **Actividad 26**

El curso se organiza en grupos de tres personas. Cada grupo sale adelante, donde dos de ellos producen un diálogo breve, y a continuación el tercer participante del grupo narra lo que la pareja habría dialogado. Es importante que los participantes tengan en cuenta los distintos recursos gramaticales que se ocupan para el discurso directo e indirecto en LSCh.

## Unidad 2    Iniciación a la gramática de la LSCh

### Objetivos

- Dominio de estructuras oracionales simples en LSCh: afirmaciones, negaciones, interrogaciones.
- Uso de la referencia pronominal en esta lengua.
- Dominio en la modalización del verbo.

### Contenidos:

- Evaluación Primera Unidad.
- La negación en LSCh.

### Evaluación Unidad 1

Cada miembro del curso tendrá 5 minutos para presentar una descripción inventada y preparada previamente, donde incorpore el vocabulario y las estructuras sintácticas aprendidas hasta aquí.

*En esta etapa del curso, es importante tomar conciencia acerca de la estructuración de la lengua de señas y las reglas que rigen su gramática. Es importante comprender que la estructura gramatical de la lengua de señas es diferente a la estructura del español. En este sentido, el orden que se da a las unidades dentro de una oración, así como la construcción morfológica de las palabras/señas, no es igual. Puesto que se está aprendiendo la lengua de señas como una segunda lengua, es muy importante darse cuenta que esta lengua no puede estructurarse siguiendo el mismo orden que se sigue en español. Es decir, no se puede traducir palabra a palabra (o seña a seña). Por el contrario, un uso correcto de la lengua de señas, exige el dominio, no solo del vocabulario, sino también de su gramática y de las reglas que rigen su organización interna.*

### Actividad 27

El monitor presenta distintas formas de negación en LSCh, y los demás participantes tratarán de elaborar oraciones, frases o expresiones que utilicen una estructura de negación similar. Cada asistente crea una oración en la que esté incluida la negación y la presenta al curso.

### Actividad 28

Se forman en parejas. Por turno, uno de cada pareja dirá una oración afirmativa, y el otro la deberá transformar a su forma negativa correspondiente. Es importante buscar diferentes formas que impliquen los distintos usos propios de la negación en LSCh.

### Contenido:

- Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas.

### Actividad 29

El monitor presenta algunas oraciones afirmativas escritas en español y solicita a los asistentes que propongan otras. Después las traduce a la LSCh. Es importante que puedan comparar y darse cuenta de las diferencias entre ambas lenguas en cuanto a su forma de organizar internamente sus unidades.

### Actividad 30

Cada uno, de manera individual, transformará cada una de las oraciones trabajada en la actividad previa, en oraciones negativas e interrogativas. Es importante que en esta actividad se reconozca de manera precisa la estructura de cada oración.

### Actividad 31

Se formarán grupos de tres personas. Cada grupo deberá preparar un pequeño diálogo, proponiendo una situación comunicativa específica, con personajes determinados. En este diálogo deberán aparecer oraciones afirmativas, negativas e interrogativas.

*Hasta aquí, hemos visto que la lengua de señas presenta su propia gramática, la que incluye reglas particulares para regir el orden de las unidades al interior de una oración. Así, la manera de expresar la negación y la interrogación en lengua de señas chilena no es igual que en el español. Pero, además es importante darse cuenta del rol que cumple en estas formas oracionales, el comportamiento no manual. Cuando se expresa una forma negativa o una forma interrogativa, la expresión facial es diferente. También es diferente para distintos tipos de negación y distintos tipos de interrogación. Si no se usan las distintas formas de expresión facial correspondientes, la oración que se construye resulta agramatical.*

### Actividad 32

Cada uno, en forma individual, preparará una pequeña narración donde se incluya una descripción y un diálogo, usando el vocabulario aprendido hasta ahora. Es importante que en esta narración breve, se incorporen también las distintas formas de expresión facial que corresponden a los distintos tipos de oraciones. Una vez que tenga preparado su texto, lo presentará al curso. Los demás podrán hacer comentarios sobre las formas gramaticales usadas.

#### Contenido:

- La referencia pronominal en LSCh.

*Cuando nos referimos a una entidad en español, si ésta está presente en la situación comunicativa, podemos simplemente apuntar a ella, y nuestro interlocutor sabrá a qué o quién nos estamos refiriendo. Si no está, deberemos mencionarla, usando un sustantivo o frase nominal. Pero, para volver a referirnos a ella, no necesitamos repetir una y otra vez ese sustantivo; en cambio, podemos volver a mencionarla a través del uso de un pronombre. Así, podemos tener oraciones como: "Ayer llegó mi hermana a la casa. Ella traía un vestido nuevo".*

*En lengua de señas, si el objeto se encuentra presente en la situación comunicativa, al igual que en el español, podemos indicarlo, y sabremos sobre su referencia espacial. Pero, si el objeto o una entidad sobre la cual queremos hablar, no se encuentra en el contexto situacional, el hablante puede indicar un punto en el espacio mientras realiza la seña que se refiere a esa entidad. De esa manera, el punto indicado en el espacio de señalización pasa a cumplir una función gramatical, puesto que el hablante podrá volver a señalar ese punto o locus, y con eso deberemos entender que se refiere a aquella entidad. En este sentido, el punto en el espacio de señalización pasa a tener una función parecida a la de un pronombre en español.*

*Es importante conocer las diferentes formas que se pueden usar para señalar el punto específico en el espacio. Lo más común es la indicación hacia ese punto, pero también puede ser que un hablante elija solamente dirigir su mirada hacia ese punto, mientras realiza señas, o dirija su cuerpo hacia ese punto. Estos diferentes recursos se pueden ocupar indistintamente o de manera complementaria.*

### **Actividad 33**

El monitor presentará al curso diferentes textos breves donde se use la referencia pronominal mediante la indicación en diferentes puntos en el espacio. Cada participante irá proponiendo frases con estructura similar. Es importante que se puedan ir fijando en las distintas formas no manuales que se pueden ocupar para indicar un punto en el espacio.

### **Actividad 34**

En grupos de cuatro personas, prepararán un diálogo breve, donde se ocupen los elementos gramaticales y léxicos aprendidos previamente, incorporando además la referencia pronominal en el espacio de señalización. El diálogo es presentado al curso.

### **Actividad 35**

Cada participante prepara una historia breve donde participar a lo menos dos personajes. Es importante tener en cuenta que la historia debe comenzar con una presentación del lugar y el tiempo donde transcurre y la presentación de los personajes. La historia será presentada a una pareja. Cuando ambos hayan presentado sus historias, se dará tiempo para dialogar en torno a ellas.

### Actividad 36

Cada participante se organizará en parejas diferentes a las de la actividad previa. En esta ocasión, cada uno narrará la historia que le fue contada por su compañero anteriormente. Se dará tiempo además, para un breve diálogo en torno a las narraciones.

#### Contenido:

- El adverbio de tiempo

### Actividad 37

Juego del asesino: *(Se trata de mejorar la capacidad para atender a señales visuales aportadas por un interlocutor)*. Se realiza un sorteo en el que cada participante deberá tomar un papel de un sobre. Todos ellos están marcados con un círculo blanco, menos uno que es negro. Quien tome este último, será el "asesino". Él tendrá que "matar" a algún compañero con su mirada y un pequeño guiño de ojo, sin que nadie más se de cuenta. El compañero "muerto" se sienta y sale del juego. Los demás tratarán de atrapar al asesino, identificando quién es y mirándolo más rápido. Gana quien queda hasta el final.

### Actividad 38

El monitor narrará una historia, donde aparecen diversas formas de expresión de la noción de tiempo. Cada uno deberá estar atento a la aparición de los diversos adverbios de tiempo. Cuando éstos vayan apareciendo, alguno irá anotándolo en la pizarra. Es importante darse cuenta que según la manera cómo se realiza la seña, es posible expresar, además de la noción de tiempo, una noción de reiteración y una noción de frecuencia.

### Actividad 39

De acuerdo con lo que se fue anotando en la pizarra, en la actividad previa, cada uno deberá crear y expresar al grupo, diferentes oraciones con los distintos adverbios de tiempo.

### Actividad 40

Se organizan grupos de cuatro o cinco personas. Cada grupo elige un cuento tradicional y lo prepara para contarlo al curso en lengua de señas. En este cuento se deberán usar las diferentes formas de expresión de tiempo por medio de adverbios.

#### Contenido:

- Sistematización de lo aprendido.

### Actividad 41

En el curso se organizan tres grupos. A cada grupo se le distribuye un set de 4 láminas que contienen una secuencia de acciones. Cada grupo inventará una historia relacionada con el conjunto de láminas que recibió. Esta historia deberá incluir todos los aspectos trabajados hasta ahora, poniendo énfasis en la noción de tiempo. La historia será narrada al curso, a partir de lo cual se le harán preguntas relacionadas.

## Actividad 42

Juego del bachillerato. El curso se dividirá en dos grandes grupos. La pizarra se divide en dos, para cada grupo y se anotarán dos áreas temáticas, elegidas por el curso. Por turno, se dará una configuración manual determinada, a partir de lo cual completarán las áreas temáticas dadas. Gana el grupo que termina primero.

## Actividad 43

Práctica del sistema dactilológico. Se organizan en grupos de cuatro o cinco personas. El monitor dará un área semántica al curso. Por turno, un miembro del grupo da una palabra correspondiente a esa área, usando el deletreo manual. El que adivina primero dentro del grupo, asume el siguiente turno.

## Actividad 44

Usando la misma organización de la actividad anterior, se practica ahora con el sistema de los números en lengua de señas chilena.

### Contenidos:

- Vocabulario temático: el hogar, instituciones públicas, la ciudad.

## Actividad 45

El monitor explica que el tema a trabajar está referido al hogar. Se trata de aumentar el vocabulario, y para ello, los participantes tienen que preguntar las señas correspondientes, usando el sistema dactilológico, ayudándose con material visual. Una vez terminado esto, el monitor interroga a todos los participantes utilizando una seña, que deberá ser respondida con el deletreo manual correspondiente.

## Actividad 46

El monitor va diciendo de a una, oraciones en lengua de señas que se refieren a diversas instituciones públicas, (municipalidad, bomberos, hospital, etc.). Para referirse a éstas, específicamente, usará el deletreo manual y, a continuación, la seña correspondiente, para que los estudiantes registren vocabulario nuevo. Los participantes crearán sus propias oraciones usando estas nuevas señas aprendidas.

## Actividad 47

El monitor presentará al curso un mapa grande en el que se encuentran marcados lugares claves de una ciudad (plazas, parques, calles, etc.) El monitor irá dando el vocabulario correspondiente, apoyado en las imágenes. Irá haciendo preguntas a los participantes, de manera que desarrollen este nuevo vocabulario.

### **Actividad 48**

El curso se organiza en parejas. Uno de ellos describirá una institución determinada, y el otro tendrá que adivinar de cuál se trata, haciendo preguntas relacionadas a su interlocutor.

#### **Contenidos:**

- Objetos del hogar.
- Descripción de los objetos, su ubicación, su función.

### **Actividad 49**

Cada participante deletreará el nombre de un color usando el sistema dactilológico y el monitor dará la seña correspondiente. Luego, se invertirán los papeles, donde el monitor deletrea el color y los participantes hacen la seña. Para finalizar, cada uno hará una oración que contenga un color determinado.

### **Actividad 50**

Se muestra un afiche con artículos del hogar y se dan las respectivas señas. Cada uno deberá elegir tres objetos, los describirá brevemente. Luego, el curso deberá adivinar de qué objeto se trata, haciendo preguntas relacionadas.

### **Actividad 51**

Organizados en grupos de cuatro personas, pensarán en una habitación de la casa. Con ayuda del monitor, prepararán una descripción de ésta, incluyendo la mayor cantidad de detalles posibles. Es importante que se aplique todo lo aprendido hasta ahora, y fijarse en la aparición de nuevos clasificadores.

### **Actividad 52**

Se organizan en parejas. Cada una de las parejas, pensará en una situación cotidiana del hogar e inventará un diálogo breve en relación con ella. Al final de la presentación que se haga al curso, se conversará sobre los elementos gramaticales aprendidos hasta ahora, que se han usado en los diálogos.

#### **Contenidos:**

- Vocabulario temático: los alimentos, el restaurante, negocios.

### **Actividad 53**

El curso se divide en tres grupos y cada uno tendrá que dramatizar con pantomima todo lo que ocurre en el interior de un restaurante, un almacén y una feria respectivamente, para presentarlo al resto. Previamente, deberán planificar la representación, organizando roles, creando la historia, el parlamento, etc.

### **Actividad 54**

El monitor mostrará el vocabulario relacionado con los alimentos, ayudado por un afiche. Una vez terminado, se realizará un trabajo de ejercitación de las palabras con todo el curso.

### **Actividad 55**

Juego de memoria visual en lengua de señas. El monitor explica que irán al supermercado y en un carro imaginario tendrán que echar diversos productos. El monitor comienza poniendo un solo producto al carro, y por turno, cada uno tendrá que agregar los productos anteriores, más otro que él quiera, respetando el orden de la secuencia.

### **Actividad 56**

El monitor mostrará cómo se prepara una receta de tutifrutí, usando la lengua de señas. A continuación, el curso dividido en tres grupos, presentará la preparación de alguna receta que sea de su interés.

### **Actividad 57**

El curso se organizará simulando una feria libre, donde cada uno asumirá algún rol, ya sea como comerciante, vendiendo diversos productos, o como consumidor. Es importante cuidar que la interacción en lengua de señas sea fluida y precisa.

#### **Contenidos:**

- Ubicación espacial, orientación espacial.
- Preguntar y responder a preguntas locativas.

### **Actividad 58**

Con ayuda de un mapa, el monitor mostrará cómo se expresa en lengua de señas la ubicación espacial adelante, atrás, en la esquina, etc., situando algunos puntos de referencia, tales como la iglesia, supermercado, bomberos, etc. Cada uno practicará, indicando cómo se llega a algún lugar desde una ubicación específica en el mapa.

### **Actividad 59**

Se realiza la misma actividad anterior, pero esta vez teniendo en cuenta el uso de diferentes medios de transportes (terrestre, aéreo y acuático), y la manera como se expresa en lengua de señas. Es importante tener en cuenta el uso correcto de clasificadores.

### **Actividad 60**

El curso se organiza en grupos de cuatro personas. Cada grupo practicará lo aprendido, a través de diálogos con preguntas y respuestas, relacionadas con indicaciones de lugares, cómo llegar a ellos, etc.

### **Actividad 61**

Práctica de vocabulario y sistema dactilológico. El curso se divide en dos grupos para realizar una competencia. El monitor irá diciendo palabras, usando el sistema dactilológico, y los participantes, por turno, irán dando la seña. Luego, se repite la actividad en forma inversa. El monitor podrá incluir órdenes en señas, para ser realizadas por los participantes. Por cada acción correcta, los grupos ganarán más puntaje.

#### **Contenidos:**

- Vocabulario temático: Ciudades, regiones, comunas, lugares importantes.

### **Actividad 62**

Con la ayuda de un mapa de Chile regionalizado, el monitor establece una conversación con el curso. El diálogo estará orientado hacia los lugares que conocen de nuestro país. Se llevará a cabo una práctica que incluya el vocabulario relativo a los nombres de los diversos lugares más importantes.

### **Actividad 63**

El curso se organiza en grupos de cinco personas. Cada grupo selecciona un lugar determinado del país. A partir de esta elección, los grupos preparan una descripción del lugar en forma detallada, tomando en consideración las costumbres, personajes típicos, etc. Es importante tener en cuenta el uso de vocabulario apropiado, y el dominio de estructuras oracionales precisas en la descripción que realicen.

### **Actividad 64**

Se organizan en parejas. Cada pareja selecciona dos lugares conocidos por ellos. Prepara una presentación al curso, donde se establezca una comparación entre ambos lugares, determinando aquellos aspectos que son comunes y aquellos por los cuales se diferencian. En este caso, el monitor orientará a los participantes en relación con el uso de formas comparativas en LSCh.

### **Actividad 65**

Se realiza un juego de adivinanza. Por turno, cada uno realiza una descripción breve, y los demás deben decir de qué lugar se trata. Los participantes pueden hacer preguntas sobre el lugar.

#### **Contenidos**

- Sistematización y evaluación de lo aprendido.

### **Actividad 66**

El monitor llamará al azar a un trío de participantes para que inicien una conversación frente al curso. El tema será dado por el monitor, los participantes que se equivoquen tres veces en las señas durante el diálogo saldrán de la conversación e ingresará un reemplazante y conversarán sobre un nuevo tópico asignado.

### **Actividad 67**

Cada participante creará un personaje, con sus correspondientes características, el que realizará una secuencia de acciones. En grupos de cuatro integrantes cada uno presentará su personaje e historia, a sus compañeros quienes le realizarán preguntas, utilizando LSCh.

### **Actividad 68**

El monitor propondrá una conversación con todo el grupo en relación con las actividades previas. La conversación estará orientada hacia el uso de las formas gramaticales de la LSCh.

## **Unidad 3: Conversación en LSCh**

### **Objetivos:**

- Comprensión de textos de diversa complejidad
- Producción de textos conversacionales complejos
- Manejo de vocabulario apropiado
- Dominio de reglas gramaticales de mayor complejidad

### **Contenidos:**

- Elementos propios del diálogo.
- Sistematización de lo aprendido.

### **Actividad 69**

Los participantes se agruparán por interés, y elegirán una institución pública de las trabajadas anteriormente. Deberán realizar una dramatización, que incluya diálogos y descripciones. En esta dramatización se deberán integrar todos los conceptos vistos anteriormente (lugares, profesiones, parentescos, etc.).

### **Actividad 70**

Con ayuda de un reloj grande, el monitor mostrará al curso la manera como se dice la hora en LSCh. Cada uno de los participantes tendrá la oportunidad de practicar, ayudado por el monitor.

### **Actividad 71**

El curso se organiza en grupos de cuatro personas. Cada grupo prepara una dramatización que tiene como temática una entrevista para conseguir un puesto en una empresa. Esta dramatización permitirá practicar elementos que son propios de un diálogo formal. Después de la presentación, el monitor permitirá que se dialogue en relación con la actividad.

### **Actividad 72**

El curso pensará en un tema de interés para debatir. Se dividirá en dos grupos. El monitor estará encargado de moderar un debate relacionado con el tema elegido. Es importante que el monitor vaya mostrando al curso la manera como se debe atender a la persona que va a hablar, cómo se pide la palabra, etc., todo lo cual implica señales visuales que no necesariamente son iguales en el caso de diálogos orales.

### **Contenidos:**

- Elementos propios del diálogo.

### Actividad 73

Los participantes se agrupan en parejas y comienzan un diálogo en LSCh. Luego, cambian de pareja y cuentan al otro lo conversado con la pareja anterior. En el tercer cambio, comentan lo dicho por la segunda pareja. Finalmente, el curso comenta cómo vivieron esta experiencia, cuáles son los facilitadores y obstaculizadores que se presentan en esta situación.

### Actividad 74

El curso se organiza en grupos de seis personas. Cada grupo busca una situación de conflicto conocida por ellos o que les haya pasado recientemente. Esta situación la preparan para dramatizarla frente al curso, consultando el vocabulario con el monitor. Cuando se presentan las dramatizaciones, deben tener en cuenta la importancia de la expresión facial y corporal al momento de presentarla.

### Actividad 75

El curso se organiza en grupos de tres personas. Cada grupo selecciona un tema de los presentados por el monitor. Los participantes realizan una dramatización en relación con ese tema frente al curso. A continuación, cada grupo seleccionará una dramatización de las presentadas (distinta a la suya) y establecerá un diálogo en relación con ella.

#### Contenidos:

- Los clasificadores en LSCh.
- La expresión de frases locativas.

*Los clasificadores constituyen un conjunto especial de signos que son muy propios de las lenguas de señas, y que tienen un comportamiento gramatical especial. Se trata de signos, que por la forma que adoptan las manos, representan, no a una entidad u objeto específico, sino a una clase de entidades u objetos, ya sea señalando su forma, su tamaño, su ubicación en el espacio, la manera como se puede manipular dicha entidad, la manera cómo se mueve o aparenta moverse en el espacio. Puesto que los clasificadores no tienen una significación objetal estable, para interpretarlos es necesario que la entidad a la cual se hace referencia deba ser nombrada previamente en el discurso.*

### Actividad 76

El monitor presentará una historia breve, donde usará diferentes clasificadores. Mostrará a los participantes la manera como se usan estos en el discurso conectado. El monitor guiará una conversación donde se analice el uso de los clasificadores en LSCh.

### Actividad 77

En grupos de cuatro personas, pensarán en un hecho o anécdota conocida por los miembros del curso. Convertirán ésta en una historia para ser contada al curso en lengua de señas. Deberá

contener uso de algunos clasificadores. Al final, con la guía del monitor se dialogará en torno al uso de estas unidades.

*Cuando nosotros usamos el español para referirnos a los lugares que ocupan las cosas o lugares donde ocurren eventos, tenemos diferentes recursos. Si los objetos a los cuales nos referimos están presentes en la situación comunicativa, podemos referirnos a ellos simplemente indicándolos, y nuestro interlocutor sabrá el lugar que éste ocupa. Pero, si no se encuentra presente, tendremos que usar frases preposicionales o frases adverbiales tales como: "el vaso está encima de la mesa" o "Juan llegó a la escuela", etc. Para expresar esta idea, en la lengua de señas chilena, se exige un orden oracional propio de su gramática. Se expresa la noción de lugar primero, luego el objeto. Es muy común que para representar la ubicación de una entidad en el espacio, se use además un clasificador.*

### **Actividad 78**

El monitor presentará una lámina con una gran cantidad de objetos ubicados en diferentes lugares. Irá describiendo esta lámina junto con los participantes del curso. Cada uno irá fijándose en la manera de expresar frases locativas en LSCh.

### **Actividad 79**

El curso se organiza en grupos de cinco personas. Cada grupo prepara un cuento para ser dramatizado frente al curso. Este cuento breve deberá contener elementos de expresión espacial, fijándose especialmente en el uso de clasificadores. Al final de la presentación, el monitor guiará una conversación en relación con el tema.

#### **Contenido:**

- Los clasificadores.

### **Actividad 80**

El profesor presenta diferentes configuraciones manuales y muestra a los participantes las diversas situaciones donde se puede utilizar ésta como clasificador, dando ejemplos. Los participantes se organizan en grupos de seis personas. A cada grupo le será entregada una configuración manual determinada. El grupo deberá pensar en diversos objetos que pueden ser representados mediante ésta en LSCh.

### **Actividad 81**

El monitor presenta una lámina, a partir de la cual los participantes elaborarán descripciones que permitirán ejercitar los clasificadores vistos en la actividad previa.

## **Actividad 82**

Se organizan en grupos de seis personas. Cada grupo recibe un sobre con tarjetas en las que aparece una configuración manual determinada. Por turno, cada integrante del grupo sacará una tarjeta y deberá construir una oración que contenga un clasificador correspondiente a la configuración manual de su tarjeta.

## **Actividad 83**

El curso se organiza en grupos de tres personas. Cada grupo pensará en un tema de su interés. Deberán preparar y elaborar una disertación del tema elegido, para ser presentada al curso. Los participantes podrán hacer preguntas y comentarios sobre la disertación. Es importante que se tome en cuenta la producción de clasificadores en el uso de la LSCh.

## **Actividad 84**

El monitor presenta clasificadores que representan movimientos reales o aparentes de diversas entidades. En grupos de cinco personas, inventarán una historia breve que contenga elementos como los que se presentaron. La historia se presenta al curso, y a continuación se comenta sobre el uso de estos clasificadores.

## **Actividad 85**

El curso se divide en tres grupos. Por turno, cada participante del grupo presentará una configuración manual, y algún otro miembro de su grupo deberá dar un ejemplo de una oración que contenga un clasificador que corresponda. Ganará el grupo que termine antes.

## **Actividad 86**

El curso se divide en tres grandes grupos. A cada grupo se le entregará una lámina que contiene variedad de elementos ubicados de manera específica en relación con otros. El grupo conversará en relación a lo que observan de la lámina. A continuación presentan la descripción de ella al curso. Los demás deberán dibujar lo que entendieron de la descripción. Al final se comparará lo que dibujaron con la lámina original.

### **Contenidos:**

- Sistematización de lo aprendido.
- Evaluación de lo aprendido

## **Actividad 87**

Los participantes conforman grupos de cuatro personas. Cada grupo selecciona un tema y dialoga en torno a él, usando los elementos vistos en clases. Frente al aviso del monitor, cada participante deberá cambiarse de grupo y contarán lo conversado anteriormente, esto se repetirá dos veces más.

## Actividad 88

El curso se organiza en tres grandes grupos. El monitor actúa frente al curso como relator de noticias. En LSCh presenta tres noticias de actualidad. A continuación, va haciendo preguntas a cada grupo. Ganará el grupo que responda la mayor cantidad de preguntas en forma correcta.

## Evaluación

El curso se organizará en grupos de cuatro personas. Cada grupo deberá preparar una presentación al curso que contenga: narración sobre un tema específico; incorporación de diálogos tanto formales como informales o familiares; uso apropiado de clasificadores. Cada grupo presenta al curso. Una vez finalizadas las presentaciones, el monitor motivará una conversación en relación con lo que observaron, opinando sobre el uso de distintas formas gramaticales de la LSCh.

### Contenidos:

- El calendario y nociones temporales.
- Clima y estado del tiempo.

## Actividad 89

Con ayuda de un calendario, el monitor explicará los conceptos referentes a éste (día, semana, mes, año, etc.). Explicará la manera como se expresan fechas. Luego, irá haciendo preguntas a cada uno sobre fechas especiales, tales como cumpleaños, aniversarios, y preguntas como ¿cuántos días tienes una semana?, ¿cuántos meses tiene año, etc?.

## Actividad 90

El monitor ubica la fecha actual en el calendario, explicando conceptos de pasado y futuro en LSCh. A continuación hará preguntas en relación a lo que pasó antes (ayer, anteayer, la semana pasada, etc.) y lo que pasará después. Es importante fijarse en las diversas formas que existen para expresar el paso del tiempo en esta lengua, ya que, a diferencia del español, no se expresa en la terminación del verbo, sino en otras unidades oracionales.

## Actividad 91

El monitor presenta cuatro láminas, cada una de ellas representa una estación del año. En un diálogo con el curso, irán describiendo las características del estado del tiempo. Es importante ir registrando el vocabulario nuevo, relacionado con este tema.

## Actividad 92

El curso se organiza en grupos de cinco personas. El monitor presenta un mapa de Chile. Cada grupo elige una región del país. El grupo deberá inventar una pequeña historia, que ocurre en un tiempo y un lugar determinado. El problema de la historia estará relacionado con las características climáticas de la zona elegida. La historia se presenta al curso.

### Contenidos:

- Descripción psicológica de personas.
- Caracterización de sentimientos y emociones.

## Actividad 93

El grupo se ubica en semi-círculo. El monitor distribuye al azar tarjetas que contienen un adjetivo donde se representa algún aspecto de personalidad o de un sentimiento. Cada participante representará aquello que le tocó, mientras los demás descubren de qué se trata. Cuando lo descubren, el monitor dará la seña que corresponde.

## Actividad 94

Cada participante escribirá una breve descripción de sí mismo, en la que utilizará el vocabulario correspondiente, con ayuda del monitor. Presenta su descripción en LSCh al curso.

## Actividad 95

El curso se organiza en dos grandes grupos. Cada grupo representará en un papelógrafo diversas actitudes de personajes reales o imaginarios. Luego, los papelógrafos serán intercambiados entre los dos grupos. A partir de lo representado, los grupos deberán representar una breve historieta. Es muy importante hacer énfasis sobre la expresión corporal y facial que se ocupe, para representar sentimientos, actitudes y emociones.

## Actividad 96

Juego del “teléfono” en señas. El monitor comenzará con una frase corta, relacionada con el contenido de la clase, que secretamente dice a un estudiante, quien tendrá que transmitir a otro, y así sucesivamente, hasta llegar al final, donde se corroborará si es la misma frase inicial. Al repetir la misma actividad, deberá siempre comenzar alguien distinto.

### Contenidos:

- Sistematización y evaluación de lo aprendido.

## Actividad 97

El curso se organiza en parejas. Cada pareja presentará al curso un diálogo sobre una temática elegida por ellos, donde se incorpore la mayor cantidad de elementos vistos en clases. Es importante tener en cuenta el uso de elementos no manuales para expresar matices de significación, elementos clasificadores, elementos temporales y espaciales, en forma apropiada.

### **Actividad 98**

Orientados por el monitor, cada pareja evaluará el trabajo de sus compañeros, desde el punto de vista del uso apropiado de la LSCh. Esta evaluación será comentada en el curso.

### **Actividad 99**

El monitor entregará un texto escrito al curso. Cada uno, en forma individual, analizará este texto, y establecerá las diferencias que se presentan entre el español y la LSCh para este caso. A continuación se presenta al curso, y se conversará sobre ello.



## **Módulo 6: ENFOQUE BILINGÜE BICULTURAL PARA PERSONAS SORDAS**

**Duración Total del Módulo:** 14 horas cronológicas.

### **PRESENTACIÓN**

Este módulo se orienta hacia la comprensión de los principios generales que sustentan el enfoque Bilingüe Bicultural para las personas sordas. Esto supone por una parte, el reconocimiento de la Comunidad Sorda como parte de la diversidad cultural, y por otra, la creación en las escuelas de contextos favorecedores del aprendizaje de los estudiantes sordos, es decir crear las condiciones sociales, administrativas, educativas y lingüísticas para un buen desarrollo de la persona y sus potencialidades.

Se reconoce la lengua de señas en las personas sordas como uno de sus elementos característicos y factor aglutinante de su cultura; se la considera como su primera lengua y el español de Chile como segunda lengua.

## **Unidad 1** Principios de la educación bilingüe-bicultural

### **Objetivo**

- Comprender los fundamentos que sustentan la educación bilingüe bicultural.

### **Contenidos**

- Principios socioantropológicos.
- Principios lingüísticos.
- Principios psicológicos.

### **Actividad 1**

Reúnanse en pequeños grupos

- Lean y comenten el siguiente texto.

#### **PRINCIPIOS RECTORES PARA UN PROGRAMA DE PROPUESTA BILINGÜE**

**( Basado en " El Aula en el Sordo", Johnson, Liddell y  
Erting Gallaudet University, Washington D.C., 1991)**

1. Los niños sordos aprenderán si les damos acceso a lo que queremos que aprendan.
2. La adquisición de una lengua de señas natural debería comenzar lo más temprano posible con el fin de aprovechar el período crítico del desarrollo.
3. Los mejores modelos del niño para la adquisición de la lengua y para el desarrollo armónico de una identidad, son los adultos sordos competentes en su lengua de señas.
4. La lengua natural de señas adquirida por el niño le proporciona el mejor acceso a los contenidos educativos (curriculares)
5. La lengua de señas y la lengua hablada no son las mismas y deben mantenerse separadas tanto en su uso como en los programas del currículum.
6. El aprendizaje de una lengua oral para una persona sorda es un proceso de aprendizaje de una segunda lengua.
7. El desarrollo de las habilidades relacionadas con el habla debe realizarse por medio de programas de enfoques múltiples, cada uno diseñado según las características propias de cada persona.

## Actividad 2

- En sus mismos grupos, realicen un análisis respecto a lo leído en base a las siguientes interrogantes:
  - ¿Cuáles serían aquellos principios que, a juicio del grupo, consideran intransables, vitales para la implementación de una escuela bilingüe bicultural? ¿Por qué?
  - ¿Cuáles principios cree cada uno de ustedes que son posibles de implementar en su propia escuela? Fundamenten su respuesta.
  - Diseñen una estrategia para lograr que su escuela asuma aquellos principios que como grupo consideran intransables, pero que actualmente son difíciles de implementar.

## Actividad 3

- Compartan en un plenario los acuerdos de la actividad anterior.
- Individualmente leer los textos “Educación de las personas sorda” y “Por qué una educación bicultural bilingüe” de los Anexos III y IV (Pág. 128 y 132 respectivamente), como información complementaria.

## Unidad 2

### Organización y gestión de una escuela bilingüe – bicultural en nuestro contexto.

#### Objetivo

- Identificar los componentes básicos organizacionales que sustentan una escuela bilingüe-bicultural para personas sordas.

#### Contenidos

- Aspectos administrativos organizacionales.
- Elementos de gestión.
- Componentes técnico pedagógicos.

#### Actividad 4

Reúnanse en grupos de cinco personas.

- A continuación, se señala una serie de elementos de gestión (administrativos–organizacionales). Analicen cada uno de ellos, distinguiendo aquellos que facilitarían la implementación de una escuela bilingüe y aquellos que la obstaculizarían.
- Organicen un mapa conceptual con ellos e incluyan su relación con los principios revisados en la clase anterior. Pueden agregar otros si lo estiman necesario.

Planes y programas propios de la escuela	Adultos sordos en labores co-docentes	Adultos sordos en labores de asesoría y gestión
Adultos sordos en labores docentes	Adultos sordos como auxiliares	Decreto 86
Planes y programas oficiales del MINEDUC	La interculturalidad en los programas de educación bilingüe para sordos	Profesores oyentes en la enseñanza de la lengua oral

#### Actividad 5

- Presenten los mapas conceptuales de cada grupo y fundamenten su trabajo.

## Unidad 3 Estrategias pedagógicas en una escuela bilingüe.

### Objetivo

- Conocer y proponer diversas estrategias de aula propias de un enfoque de educación bilingüe.

### Contenido

- Estrategias didácticas en los subsectores de aprendizaje.

### Actividad 6

Reúnanse en pequeños grupos.

- A continuación se presenta un cuadro con diversas afirmaciones que corresponden a un modelo de educación bilingüe bicultural para las personas sordas. Analícenlas y señalen las implicancias pedagógicas propias del quehacer en aula (planificaciones, materiales, estrategias pedagógicas, organización del ambiente, entre otras.).

AFIRMACIONES	APLICACIONES EN EL AULA
Los niños y niñas sordos/as adquieren la lengua de señas en otra modalidad de recepción y producción que la modalidad oral dominante.	- - - -
Los niños, niñas y jóvenes sordos/as se identifican con sus pares y con los adultos sordos, por lo tanto, tienen derecho a desarrollarse en una comunidad de pares y de construir su identidad en un proceso socio histórico continuo.	- - - - - - -
Las personas sordas desarrollan estructuras, formas y funciones cognitivas, reguladas por un mecanismo de procesamiento visual de las informaciones.	- - - -

AFIRMACIONES	APLICACIONES EN EL AULA
Las personas sordas pueden y deben participar en el debate lingüístico, escolar, de ciudadanía, etc., a través de su proceso reconstrucción histórica y de una nueva mirada sobre la propia educación.	- - - - -

### Actividad 7

- Realicen un plenario, en el cual expongan sus trabajos.

### Actividad 8

- Lean y comenten en grupo el texto presentado en el Anexo I, "Estrategias exitosas", (pág. 115).

### Actividad 9

Reúnanse en 6 grupos.

- Seleccionen un contenido mínimo obligatorio y/o aprendizaje esperado para 1º ó 2º ciclo de Educación Básica, de un subsector de aprendizaje a su elección y planifiquen una clase de 20 minutos aproximadamente.
- Preparen la presentación de la clase, como un "Juego de Roles", donde cada miembro del grupo debe tener un rol definido (profesor, estudiante, persona sorda, u otro). Las clases deben incluir material.

### Actividad 10

- Realicen las presentaciones de los juegos de roles de 3 grupos seleccionados previamente. Cada presentación será auto y co evaluada de acuerdo a una pauta entregada por el monitor.
- Al finalizar cada presentación, realicen una ronda de comentarios, distinguiendo aquellos aspectos involucrados en el aprendizaje propio de los estudiantes sordos.
- En la siguiente sesión, realicen las presentaciones de los juegos de roles de los 3 grupos restantes con las mismas indicaciones entregadas anteriormente.

## **Unidad 4**    **Adecuaciones curriculares.**

### **Objetivo**

- Conocer los elementos básicos de las Adecuaciones Curriculares.

### **Contenidos**

- Concepto de Adecuaciones Curriculares.
- Fundamentos para la selección de determinadas adecuaciones.

### **Actividad 11**

Reúnanse en pequeños grupos.

- Realicen lectura y comentario del texto “Adaptaciones Curriculares” presentado en el Anexo II, (pág. 118).

### **Actividad 12**

En los mismos grupos, preparen lo siguiente:

- Ustedes deben realizar una actividad (charla, taller, dinámica, planificación u otro), dirigida a profesores básicos que no tienen conocimiento ni experiencia previa en integración y que van a tener a estudiantes sordos en sus aulas.

El objetivo de la actividad será: Entregar herramientas concretas para favorecer la inclusión de sus estudiantes sordos

La duración de la actividad deberá ser de 20 minutos.

### **Actividad 13: Evaluación del módulo**

- Cada grupo presenta la actividad preparada en la sesión anterior. El resto del curso actúa como auditorio.
- Después de cada presentación se realizan comentarios generales y se auto y co evalúa la actividad según pauta entregada por el monitor.



### Anexo I

Texto complementario para Unidad 3, Actividad 8.

#### ***Estrategias Exitosas***

(Basado en Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Escuela de Niños Sordos)  
Referencia. Experiencias de Investigación (Cabrera I., Lissi, M.R. Frei, E., Caviedes, S.,  
Raglioni M., Grace, V. Proyecto Fonadeat 1010945 PUC-UMCE, 2004)

El logro de aprendizajes significativos en los niños, está directamente relacionado con las prácticas pedagógicas de los docentes. A continuación se muestra una serie de estrategias y actividades implementadas y perfeccionadas por profesores de niños, niñas y jóvenes sordos, en el área de la lectura y la escritura.

#### ***Estrategias implementadas para el desarrollo de habilidades de comunicación***

##### **Actividades que apuntan al mejoramiento de la comunicación utilizando señas**

- Unificación de la modalidad de comunicación entre todos los profesores de la escuela.
- Aumento de habilidades comunicativas de los docentes.
- Incorporación, en la escuela, de una persona sorda competente en lengua de señas.

##### **Actividades de expresión artística y corporal que favorecen la comunicación.**

- Expresión gráfica (dibujar o modelar lo que comprendieron de un texto).
- Expresión corporal y dramatizaciones.

##### **Actividades para motivar al alumno a hablar frente al curso.**

- Comentarios sobre textos leídos.
- Dramatizaciones.

#### ***Estrategias implementadas para el desarrollo de habilidades de lectura***

##### **Estrategias que motivan la lectura.**

- Rincón de lectura.
- Lectura de textos auténticos.
- Integración del vocabulario aprendido en diversos subsectores.

### **Actividades previas a la lectura.**

- Interrogación de un texto.
- Relato de experiencias relacionadas con el tema del texto.

### **Actividades de lectura.**

- Leer de manera individual y silenciosa un texto.
- Marcar en el texto las palabras conocidas
- Interrogación del texto a partir de preguntas del profesor para el planteamiento de hipótesis.
- Presentación de un texto en formato grande y trabajo de vocabulario.
- Comprobación de hipótesis.

### **Estrategias complementarias a la lectura.**

- Completar parte de un relato.
- Cloze (texto con palabras en blanco).
- Ordenamiento secuencial de un relato.
- Construcción y dibujo de oraciones.
- Reconocimiento de sucesos de lectura a través de afirmaciones verdaderas o falsas.
- Responder a preguntas orales y escritas de un texto.

### ***Actividades para evaluar la comprensión lectora.***

- Evaluación a través de preguntas en lengua de señas.
- Evaluación a través de preguntas escritas.

## ***Estrategias implementadas para el desarrollo de habilidades de escritura***

### **Estrategias que motivan la escritura.**

- El rincón de la escritura.
- El diario mural.
- El uso del computador.

### ***Actividades de escritura.***

- El cuaderno comunicación (profesor – niño).
- Implementación de un sistema de correo.
- Producción de historietas.
- Crear cuentos.

- Escribir textos breves.
- Redactar problemas matemáticos.

***Actividades complementarias a la escritura.***

- Cuaderno de verbos.
- Cuaderno de vocabulario.
- Mapas conceptuales.
- Incorporación del uso del abecedario dactilológico.

***Estrategias de enseñanza para la integración de los aprendizajes en el aula.***

- Proyectos de aprendizaje.
- Guías de aprendizaje

## Anexo II

### Texto complementario para Unidad 4, Actividad 11

#### *Adaptaciones Curriculares*

#### **“Criterios y Orientaciones de Adaptación Curricular para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales”**

Extraído del Estudio denominado “Propuesta de criterios y orientaciones para realizar adaptaciones curriculares en el nivel de Educación Básica”. MINEDUC, 2005.

##### **1. Flexibilización Curricular**

El carácter flexible que es deseable que tenga todo programa educativo constituye una condición esencial del proceso de ajuste o adaptación curricular para atender las NEE que presenten algunos alumnos y alumnas. El proceso de adaptación de la enseñanza, que considera las necesidades individuales de los alumnos y alumnas y las barreras o dificultades que se les presentan para aprender y participar, forma parte de un continuo de ajustes como expresión del carácter flexible y pertinente que deben tener los planes y programas estudio que se aplican en toda institución educativa.

Las adaptaciones pueden afectar de diversas maneras los programas de estudio, en algunos o todos sus componentes (aprendizajes esperados, contenidos, actividades, metodologías, materiales educativos y evaluación de los aprendizajes), dependiendo de las condiciones personales del alumno o alumna, del nivel de aprendizaje que haya logrado y de las condiciones contextuales que le rodean. Estas adaptaciones pueden implicar modificaciones en menor o mayor grado, y deben adoptarse en función del nivel de competencias que haya alcanzado el alumno, con respecto a las exigencias de aprendizaje de los distintos sectores y subsectores de aprendizaje.

Esta introducción de medidas de ajuste o modificación se puede llevar a la práctica a través de diferentes formas de adaptación del currículo, las que se han organizado en torno a tres grandes categorías: medios de acceso al currículo, adaptaciones en los componentes de los planes y programas de estudio y diversificación curricular.

Es necesario tener presente que estas categorías no son excluyentes, como tampoco guardan relación exclusiva con determinados alumnos. Las medidas que a continuación se describen, deben entenderse de manera flexible y su adopción dependerá únicamente de las características y necesidades educativas de cada alumno en relación con su contexto escolar, social y familiar, las que a su vez pueden variar durante el periodo de su escolaridad.

##### **a) Medios de Acceso al Currículum**

Se entiende como medios de acceso al currículum, todas aquellas ayudas, medidas y recursos que apuntan a facilitar la participación en las actividades escolares y el logro de los aprendizajes establecidos en el programa de estudios común, sin que este último requiera necesariamente modificaciones.

Este tipo de medidas es más frecuentemente utilizada para alumnos que presentan discapacidades de origen sensorial (sordera, ceguera) o motora, y cumplen la función de posibilitar el acceso al currículum para participar de la vida escolar en igualdad de condiciones que los demás estudiantes y, que de no proporcionárseles, verían en mayor medida limitadas sus posibilidades de movilidad, comunicación y acceso a la información.

Algunas de las medidas consideradas en esta categoría son:

- Utilización de materiales, recursos técnicos o modificaciones arquitectónicas para permitir el desplazamiento y la movilidad de los alumnos dentro del espacio educativo, ejemplos de esto son: rampas, ascensores, barandas, timbre de luz y de sonido, puertas amplias, mobiliario adaptado, etc.
- Utilización de materiales y recursos técnicos para facilitar el acceso a la información y comunicación: implementos de tipo tecnológico como PC, teclados adaptados, adaptador para lápiz, para pincel, punteros, audífonos, amplificadores, micrófonos, lupas, lentes prismáticos, etc. Introducción de sistemas de comunicación como: Lenguaje Braille, Lengua de Señas, sistemas de comunicación alternativos, aumentativos, etc. Materiales educativos específicos o adaptados, textos traducidos al Braille, material audiovisual con recuadro en lengua de señas o subtítulo, etc.

## **b) Adaptaciones en los componentes curriculares de los Planes y Programas de Estudio.**

El conjunto de posibilidades de adaptación en los componentes curriculares que se describen a continuación, se circunscriben a los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica propuestos por el MINEDUC o elaborados por los propios establecimientos sobre la base del Marco Curricular Nacional. Ello en el entendido de que uno de los principios que debe primar a la hora de tomar las decisiones de adaptación, es que éstas, en la medida de lo posible, no alteren los OF y CMO establecidos en el Curriculum de Básica (Decreto 232), por cuanto expresan las competencias básicas que todo alumno debiera alcanzar en el transcurso de su escolaridad y, por tanto, resguardan la igualdad de oportunidades educativas. En este sentido, no habría que renunciar a ellos y evitar su modificación, a no ser que existan razones fundamentadas que lo justifiquen como medida de excepción.

Corresponden, por lo tanto, a todas aquellas medidas que afectan a uno o más componentes de los Planes y Programas de Estudio, entre ellos los aprendizajes esperados y contenidos; actividades genéricas y estrategias metodológicas; procedimientos e indicadores de evaluación.

**Introducción de aprendizajes y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como de actividades de aprendizaje, con el propósito de profundizar y ampliar el conocimiento y el aprendizaje de los alumnos, en uno o varios sectores de aprendizaje:** Esta medida está orientada por una parte, a atender las NEE de alumnos y alumnas con talentos académicos, favoreciendo con ello su motivación y participación en las experiencias educativas comunes; por ende permite enriquecer la oferta educativa, elevando los niveles de aprendizaje y desarrollo de todos los alumnos y alumnas. Un ejemplo de adaptación en el caso de los alumnos con altas capacidades es la introducción de áreas curriculares o contenidos referidos al desarrollo de talentos específicos (matemáticas, ciencias, literatura, artes, actividades físicas, etc.). Por otra parte, en esta categoría también está incluida la incorporación de aprendizajes de niveles anteriores que no se han logrado alcanzar o consolidar y que son de primera importancia para el desempeño del alumno. En este caso, se pueden citar como ejemplo: el desarrollo de habilidades académico funcionales, habilidades sociales, hábitos y estrategias de estudio, habilidades del pensamiento, entre otras. En general, este tipo de adaptación resuelve de manera eficiente la oferta educativa para alumnos y alumnas con un desfase muy significativo en relación con su grupo de referencia como es el caso de alumnos con NEE asociadas a discapacidad intelectual.

**Graduar el nivel de complejidad:** Es una medida de flexibilización orientada a adaptar el grado de complejidad de los aprendizajes esperados, los contenidos y las actividades genéricas ya sea ampliando, profundizando o simplificando sus exigencias. Esta medida, cuando se orienta a otorgar un mayor grado de complejidad, permite adaptar la respuesta educativa para atender a alumnos con altas capacidades o talentos específicos que habitualmente presentan un ritmo más acelerado de aprendizaje, en todos o en algunos sectores de aprendizaje. Es importante tener presente que este enriquecimiento no implica necesariamente introducir contenidos de niveles educativos superiores; más bien se refiere al grado de profundidad que se otorga a los contenidos u objetivos, incentivando la investigación, el pensamiento creativo, estableciendo relaciones entre diferentes áreas de contenido, analizando la estructura lógica que lo conforma, etc. Por el contrario, puede darse que el grado de dificultad o complejidad de determinados aprendizajes establecidos para el curso, esté por sobre las posibilidades reales de adquisición de un alumno la, y en este caso será necesario simplificar o disminuir su nivel de exigencia, de manera que pueda acceder a él. Cuando el ajuste se refiere a la disminución de la complejidad, es una medida que preferentemente permite adaptar la respuesta educativa para alumnos con un ritmo de aprendizaje más lento.

**Priorización:** Es una medida orientada a seleccionar y dar prioridad a determinados aprendizajes, contenidos e incluso subsectores, que se consideran fundamentales o claves para la adquisición de aprendizajes posteriores. Implica por tanto, dar importancia a unos por sobre otros, sin que signifique su eliminación sino más bien su postergación o sustitución temporal. Esta medida se debe considerar tomando en cuenta el grado de significación e importancia que pueden tener ciertos aprendizajes y/o contenidos para el desarrollo del alumno, tanto para su desempeño académico actual como futuro. Es importante a su vez, tener en cuenta la funcionalidad que impliquen para su desenvolvimiento en la vida cotidiana, así como también considerar los intereses y aptitudes que los alumnos manifiesten frente a ellos.

**Temporalización:** Consiste en la flexibilización de los tiempos para el logro de los aprendizajes, que puede considerar, desde el tiempo de ejecución de respuesta o de participación, hasta la consolidación de los aprendizajes. Esta medida de adaptación en un mayor grado puede incluso significar adelantar ciertos aprendizajes y contenidos o bien trasladarlos al siguiente semestre, año o ciclo educativo. Este tipo de adaptación está preferentemente orientada a la atención de las NEE relacionadas con el ritmo de aprendizaje. De esta manera, para los alumnos con talentos específicos, implicará la destinación de un menor tiempo para la consolidación de ciertos aprendizajes y para los alumnos con un ritmo de aprendizaje inferior, significará la destinación de un período más prolongado. Un criterio básico que debe orientar las decisiones respecto de este tipo de adaptación, es favorecer el tiempo real que el estudiante con NEE necesita para alcanzar los aprendizajes, sin que ello afecte el grado de participación con su grupo curso en las actividades o experiencias educativas comunes.

**Sustitución:** Este tipo de adaptación implica el reemplazo de un determinado aprendizaje o contenido o actividad genérica, por aquellos que se consideren más pertinentes a las NEE de un determinado alumno. Podría, en este sentido, considerarse como una medida de eliminación e introducción simultáneas.

**Eliminación** de aprendizajes esperados, contenidos y lo actividades en uno o varios subsectores de aprendizaje. Esta medida es posible adoptarla cuando algunos de los componentes señalados suponen un nivel de dificultad al que no podrá acceder el alumno, o porque son poco útiles o inaplicables a sus necesidades, en relación con los esfuerzos que supondría llegar a alcanzarlos, como es el caso de los alumnos que presentan mayores dificultades o barreras para aprender. La eliminación se debe considerar como medida, sólo cuando otras posibilidades de adaptación no

son suficientes. Esta será siempre una decisión a tomar en último término y después que se revisen posibles alternativas para lograr que el alumno acceda a ellos; es importante tener presente que decisiones de esta naturaleza requieren de una cuidadosa atención y debida justificación por cuanto pueden representar limitaciones a las oportunidades de aprendizaje para el estudiante. Por el contrario, esta medida se puede adoptar cuando el alumno ya ha alcanzado este aprendizaje, como en el caso de los alumnos con altas capacidades o talentos.

### **c) Diversificación curricular**

En términos generales esta forma de flexibilización es una expresión más compleja y variada de adaptación curricular, debido a que afecta la programación en términos amplios, para responder a las NEE de grupos de estudiantes que se distancian en forma significativa de la programación común y que pueden fracasar o abandonar la escuela si no se les proporciona una oferta o itinerarios alternativos que se ajusten a sus posibilidades reales de aprendizaje. Este tipo de requerimientos suelen manifestarse con más frecuencia en el 2º ciclo de educación básica o en la enseñanza media.

La diversificación curricular supone la incorporación de unidades de contenidos, sectores o subsectores de aprendizaje no contemplados para todos los alumnos y alumnas y que implican una modificación en la organización curricular de los planes y programas estudio y, por ende, en la distribución de las horas de estudio. En nuestro país se están realizando algunas experiencias de este tipo, sobre todo en el nivel de enseñanza media para responder a las NEE de alumnos con Discapacidad Intelectual.

Esta medida de flexibilización busca complementar la programación común de manera que los alumnos y alumnas con NEE tengan las ayudas y apoyos necesarios para equiparar sus oportunidades de aprender y desarrollar las capacidades que se expresan en las competencias básicas y que son necesarias para participar en forma activa y productiva en la comunidad.

Por lo tanto, uno de los criterios a tener en cuenta al momento de introducir la diversificación curricular, es apartar lo menos posible a los alumnos y alumnas de aquellos sectores o subsectores que resultan relevantes para su desarrollo actual y futuro. Por el contrario, la idea es que compartan la mayor cantidad de horas de estudio junto a sus compañeros, de manera que la incorporación de otras áreas curriculares o que la modificación de la carga horaria por sector o subsector de aprendizaje, no afecte las oportunidades de los alumnos para participar y aprender. Las horas de libre disposición con que cuentan los establecimientos educacionales pueden convertirse en una herramienta efectiva para la puesta en práctica de propuestas de diversificación curricular.

## Criterios para la determinación de las adaptaciones curriculares

Para orientar la toma de decisiones en el proceso de adaptación curricular es necesario considerar los siguientes criterios generales:

Las medidas adoptadas deben distanciar lo menos posible al alumno o alumna de los aprendizajes comunes de su grupo de pares, de modo de favorecer en la máxima medida posible, su participación e integración a la dinámica de su curso.

- Utilizar como referente para las decisiones de adaptación la programación común del grupo/curso de pertenencia.
- Las adaptaciones deben concebirse como complementarias y no restrictivas; privilegiar cuanto sea posible las ayudas y apoyos que el alumno requiere para aprender y participar bajo condiciones de igualdad.
- Evaluar el efecto que tendrán estas decisiones en el proceso educativo del estudiante: su integración social, su aprendizaje y desarrollo actual y futuro.

Para tomar decisiones de adaptación adecuadas a los requerimientos de cada alumno, es fundamental que se realice un adecuado proceso de identificación de las NEE que éstos presentan, que efectivamente permita orientar las ayudas y los apoyos que será necesario proporcionarles para favorecer su aprendizaje y participación en las actividades escolares. Esto implica:

- Considerar los estilos de aprendizaje, las potencialidades e intereses del alumno, en relación con los aprendizajes esperados, así como con relación a las experiencias que le ofrece el contexto escolar, familiar y comunitario.
- Tener en cuenta el carácter significativo y funcional que representan los aprendizajes para su desempeño en actividades educativas y en la vida cotidiana.
- Implementar un proceso de seguimiento: llevar un control y registro de los progresos alcanzados por el alumno y evaluar periódicamente la efectividad de las decisiones adoptadas.

Este proceso de toma de decisión es de carácter interdisciplinario y colaborativo, y en él es deseable que participen el profesor de aula, los especialistas que cumplen funciones de apoyo, la unidad técnica y la familia. Deben considerarse los siguientes aspectos:

- Formar parte de un proceso de toma de decisiones sistemático y establecido a nivel institucional.
- Las propuestas de adaptación deben ser formuladas y compartidas por todos actores implicados en el proceso educativo del alumno. Estas tienen por función guiar las acciones educativas y servir de referente para la evaluación tanto del proceso como de los resultados de aprendizaje del alumno.
- Deben quedar por escrito y considerarse como un recurso para orientar el apoyo de la familia en el contexto del hogar y la comunidad.

- Formar parte de un proceso continuo de ajustes. Las propuestas de adaptación curricular deben estar sujetas a sucesivas revisiones con miras a introducir los cambios que se estimen pertinentes en función de los resultados obtenidos durante el proceso.

## Identificación de las Necesidades Educativas Especiales

El proceso de identificación de las NEE resulta sustantivo para guiar la toma de decisiones sobre las adaptaciones curriculares a implementar posteriormente. Este proceso, requiere una comprensión exhaustiva del concepto “necesidades educativas especiales”, así como la consideración de una serie de orientaciones y criterios prácticos que se desprenden del enfoque general de la educación inclusiva, y que se revisan a continuación.

## Las Necesidades Educativas Especiales como una propiedad que surge de la interacción

El concepto “Necesidades Educativas Especiales” es de naturaleza interactiva. Reconocer esta propiedad de las NEE, implica comprender que no podemos atribuir las necesidades educativas especiales como características individuales de los sujetos que las poseen, al igual que decimos de un alumno, “que tiene el pelo castaño claro”, o “que posee una habilidad para las matemáticas”. En estricto rigor, decir que un alumno posee o presenta necesidades educativas especiales no resulta (conceptualmente hablando) del todo correcto<sup>2</sup>, puesto que la “necesidad educativa especial” depende tanto del alumno como del contexto en el que se manifiesta, no siendo un atributo particular de ninguno de los dos ámbitos por separado.

Una comprensión más profunda sobre este concepto, requiere una mirada que conciba al alumno y su contexto como un único sistema, es decir, como una totalidad (sistema, alumno, contexto educativo) que exhibe características propias que van más allá de las propiedades de los elementos individuales que lo componen (a grandes rasgos, colegio, familia y alumno). Un alumno por sí solo, por más limitaciones o características distintivas que posea, no puede presentar necesidades educativas especiales si no se encuentra ante una tarea o situación de aprendizaje que le induzca a cumplir con ciertos requerimientos. Esto pone de manifiesto la relatividad de las NEE, en tanto su significación variará en función de las condiciones del contexto donde tienen lugar. Existen suficientes evidencias que demuestran el carácter interactivo y relativo del concepto de NEE. Un ejemplo de ello, es cómo las necesidades educativas especiales que presenta un determinado alumno tienden a modificarse o a minimizarse si modificamos el entorno, o cambiamos la interacción en un sentido positivo, de modo de considerar de mejor forma las diferencias del alumno.

Lo anterior, nos sugiere que podemos visualizar las necesidades educativas (especiales o no), a la luz del concepto de emergencia<sup>3</sup> entendiendo que las NEE emergen” de la situación educacional, (un alumno en su contexto educativo) a partir de la interacción entre los diferentes elementos que componen la situación de aprendizaje, no siendo atribuible a ninguno de los componentes del

---

2 Es obvio que en la práctica educativa cotidiana, y en un sentido técnico no tan estricto sí hacemos atribuciones del tipo “Pedro tiene o presenta necesidades educativas especiales”. Este uso del concepto resulta por cierto adecuado y nos permite comprender de qué estamos hablando. La cuestión sin embargo, no reside tanto en la forma como usamos el concepto, sino más bien en el entendimiento que tenemos de éste como un concepto dinámico e interaccional, que no debiera remitirnos a las condiciones personales de los alumnos en términos individuales, separados del contexto educativo.

3 El concepto “emergencia”, hace referencia a las propiedades que tiene un sistema que surge a partir de la relaciones entre los elementos que los componen. Para un análisis con mayor detalle respecto del concepto “emergencia”, véase Searle, J, (1996). El redescubrimiento de la mente. Barcelona, Editorial Grijalbo Mondadori.

sistema por separado. Como señala Sanhueza (2003) lo cierto es que en la escuela, en el proceso de enseñanza aprendizaje, es donde en unos casos se originan, en otros se manifiestan y en otros se intensifican las distintas situaciones problemáticas que viven los alumnos.

Si consideramos atentamente este aspecto esencial de las NEE, (su carácter emergente), vemos que para su identificación se requiere un cambio de mirada sobre el proceso de evaluación psicopedagógica. Atendiendo a lo planteado, debemos considerar para la evaluación, un enfoque en el cual cobra especial relevancia el contexto escolar en tanto medio que plantea determinadas exigencias al alumno/a, generalmente en torno al currículo (Gine, 1996).

Bajo este enfoque, la evaluación con fines de identificar las NEE que presentan determinados alumnos, cobra especial relevancia en la medida que orienta las decisiones de adaptación curricular y permite determinar las ayudas y apoyos que requiere el alumno para progresar en el currículo escolar.

Desde esta perspectiva, la evaluación deberá basarse en una serie de principios que han de guiar el proceso. Estos principios que se analizan a continuación, nos orientarán tanto respecto de los medios o instrumentos a utilizar, así como sobre los ámbitos de evaluación a considerar.

## **Criterios Orientadores para la Evaluación**

**Concepción contextual.** Dada la naturaleza interactiva de las NEE, su identificación consiste en un proceso de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este proceso de evaluación, tiene como finalidad determinar las necesidades educativas especiales de ciertos alumnos o alumnas, que por diferentes causas presentan barreras o dificultades para aprender, afectando su desarrollo personal o generando desajustes respecto al currículo escolar establecido para su nivel educativo. Mediante este proceso, se busca obtener información suficiente para fundamentar las decisiones respecto a la respuesta educativa a implementar, determinando para ello además, las adaptaciones y las ayudas que precisen los alumnos para progresar en el desarrollo de las distintas competencias curriculares. Por lo tanto, implica la puesta en marcha de un conjunto de acciones planificadas y coordinadas que debe realizarse en el contexto donde se ponen de manifiesto las NEE: La escuela.

**Concepción Relacional.** El proceso evaluativo no puede concebirse de forma estática ni menos aun objetiva. De acuerdo a la visión presentada, la determinación de las NEE, requiere de la implicación activa de quienes lleven adelante la evaluación, constituyéndose en sujetos claves de dicho proceso. Esta perspectiva entronca con una mirada cultural de la cognición, en la cual no se considera este fenómeno como mero procesamiento de información de características internas o individuales, sino más bien, como un producto de la interacción del sujeto con el entorno, dentro del cual resulta dave la participación.

Desde esta mirada, el concepto "evaluación psicopedagógica" no debe vincularse con un enfoque clínico rehabilitador. De hecho, y aunque el término "evaluación psicopedagógica" resulta poco afortunado para hablar de la identificación de las NEE, con su uso queremos referirnos a un enfoque interactivo y contextualizado de la evaluación. En actividades de significado compartido. Por esta razón, el evaluador, lejos de constituirse como un observador externo de la situación, es visto como alguien que juega un rol activo en términos de facilitación del proceso.

Abordaje interdisciplinario. La identificación de las NEE exige un proceso de evaluación sustentado en un abordaje interdisciplinario, en el cual deben participar profesionales de distintas

áreas. Los docentes requieren apoyo y orientación en esta tarea, para lo cual es necesario establecer un trabajo colaborativo entre los profesores, la familia y los profesionales de apoyo. Este proceso de determinación de las NEE tiene un carácter colaborativo, que considera con igual importancia la participación del profesor de aula como del profesional de apoyo y la familia. Dada la complejidad del fenómeno de la diversidad vista a la luz del proceso educativo, resulta altamente improbable que mediante una mirada única podamos alcanzar los resultados esperados para la evaluación.

## **Ámbitos a considerar en el proceso de evaluación**

Este enfoque amplio de la evaluación psicopedagógica, lleva necesariamente a explorar el ámbito del propio alumno y sus condiciones personales, así como los ámbitos definidos por el contexto escolar y el contexto familiar, según se detalla a continuación.

### **El alumno y sus condiciones personales**

En este sentido es fundamental recabar la mayor cantidad de información posible que permita conocer al alumno, en todas sus dimensiones: competencias curriculares, estilo y ritmo de aprendizaje, capacidades, dificultades, potencialidades, tipos de ayuda que facilitan su aprendizaje, etc. Todo profesor necesita orientaciones que le indiquen el camino a seguir con el alumno, para ello son fundamentales los procedimientos e instrumentos que se utilizan para recopilar esta información básica que requiere conocer del alumno, para orientar las decisiones pedagógicas. Para conocer los aspectos del propio alumno es necesario evaluar los siguientes aspectos básicos:

**a) Competencias curriculares:** Explorar la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con sus profesores y compañeros, así como su grado de comprensión y participación en las actividades escolares, es esencial. En este ámbito nos puede orientar hacernos preguntas cómo: ¿qué le demanda el aprendizaje de estos objetivos y contenidos? ¿Qué ayudas requiere para alcanzar esos aprendizajes? ¿Qué modificaciones hemos introducido?, ¿Cuáles han favorecido su aprendizaje?, ¿Cuáles lo han entorpecido?, etc.

Estas preguntas nos ayudan a identificar con mayor precisión el nivel de competencia del alumno en cada sector y subsector de aprendizaje (referido a contenidos académicos, motrices, afectivo, de relación interpersonal y de interacción social). También nos ayuda a saber cómo aprende y cómo se desenvuelve, cómo se enfrenta a las tareas escolares, sus preferencias, intereses y talentos. Fundamentalmente esta información nos debe permitir determinar las ayudas que necesita el alumno o alumna para aprender. Esta información es recabada, principalmente por el profesor de aula y profesional de apoyo, quienes llevan un seguimiento permanente de los aprendizajes del alumno o alumna durante el proceso.

**b) Potencialidades:** Explorar a través de diferentes instrumentos y procedimientos las potencialidades, habilidades y destrezas que todo alumno y alumna posee y que ayudan a interesar y motivar al alumno en el proceso de aprendizaje. En este sentido es muy importante que la evaluación nos entregue información sobre aquellas áreas, contenidos o temas que interesan y motivan a los alumnos.

**c) Barreras al aprendizaje:** En este ámbito es fundamental conocer condiciones personales de discapacidad, déficit, trastornos, dificultades específicas que afectan el aprendizaje.

Este último tipo de información por lo general la aporta el equipo de apoyo o profesionales especialistas en diferentes áreas de desarrollo. Lo fundamental es que esta información debe contener aspectos cualitativos que permitan determinar las ayudas y medios de apoyo que el alumno o alumna requerirá para aprender junto a sus compañeros. Es importante en este aspecto recordar que toda información de carácter clínico o médico debe ser traducida al enfoque contextual curricular que tienen las NEE, solicitando con claridad esa información a los profesionales respectivos. Y estos a su vez complementar las evaluaciones específicas con observaciones del alumno en el entorno educativo.

### **Contexto escolar**

El objetivo en este ámbito es conocer aspectos relacionados con la enseñanza y el clima socio emocional que facilita o dificulta el aprendizaje del alumno. En este ámbito los aspectos a indagar son los siguientes:

**a) El aula:** es por excelencia el contexto donde se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el cual se evidencian con mayor claridad las dificultades que algunos estudiantes pueden presentar a la hora de enfrentar las actividades y exigencias curriculares. En este ámbito es necesario considerar la práctica educativa y el clima en la que ésta se desarrolla, tener en cuenta aspectos metodológicos, actividades, materiales didácticos, organización del aula, agrupamientos, condiciones físico ambientales, tipo de ayuda que se proporciona, etc. Cada uno de estos aspectos incide en el proceso de aprendizaje incluso más allá de lo que pueden incidir las propias condiciones personales. Siguiendo en esta línea es necesario tener presente, que para determinar las NEE de los alumnos y alumnas no debemos olvidar registrar esta información. El aprendizaje del alumno no depende sólo de su condición individual, sino que fundamentalmente depende de las condiciones que el contexto aula le ofrece para aprender. Este tipo de información la puede proporcionar el propio profesor, los alumnos, el profesional de apoyo u otros profesionales al momento de observar el trabajo y el desenvolvimiento del alumno en el aula.

**b) La escuela:** También resulta importante conocer algunos aspectos institucionales relacionados con la respuesta educativa, explorar las medidas de atención a la diversidad, el sistema de evaluación, la distribución de los tiempos de coordinación, destinación de espacios para las tareas de apoyo; el trabajo colaborativo entre los profesores, entre estos y los especialistas, etc. Al momento de diseñar e implementar las adaptaciones curriculares es necesario conocer los recursos y medios de apoyo con que cuenta la institución educativa para atender las NEE, dándole un carácter realista al proceso de adaptación curricular.

### **Contexto familiar**

En este ámbito el objetivo principal es conocer, en la mayor medida posible, de que manera las condiciones de vida en el hogar, y el estilo de las relaciones familiares influyen en el aprendizaje y desarrollo del alumno con NEE. Los aspectos a explorar son los siguientes:

**a) Comportamiento del alumno o alumna en el hogar,** sus relaciones afectivas con los diferentes miembros del sistema familiar, grado de autonomía, oportunidades y experiencias que le brindan para alcanzar mayor autonomía, hábitos de higiene y de salud, hábitos alimenticios, horarios y rutinas domésticas.

**b) Factores del medio familiar:** Es necesario contar con información que permita conocer algunos aspectos de la estructura del sistema familiar, los valores predominantes, expectativas de los padres y actitud ante las dificultades, limitaciones o discapacidad, así como los recursos y potencialidades de la familia para apoyar al niño. Esta información puede ser recabada tanto por el profesor de aula como por los profesionales de apoyo. Y a la cual es necesario dar un carácter de confidencialidad, para lo cual se requiere hacer un análisis previo de los antecedentes recopilados. Esta información se debe ir contrastando con el proceso de aprendizaje del alumno, de manera que ello permita orientar y apoyar también a la familia.

Para este proceso de recopilación de información se utilizan distintas técnicas y procedimientos que permiten recabar toda la información relevante. En relación con ello podemos mencionar algunos instrumentos tales como: escalas de apreciación, guías de reflexión, cuestionarios, anamnesis y lo entrevistas a padres, profesores y alumnos, historia escolar; diario de clases, análisis de documentos (planificaciones, materiales educativos, pruebas, etc.), sociogramas, observación directa en el aula, grabaciones audiovisuales, guía de evaluación y autoevaluación para los alumnos sobre sus competencias y progresos, informes de especialistas (medico, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, etc.)

Este proceso de evaluación es recomendable realizarlo al momento de iniciar el año escolar o en cualquier periodo del proceso educativo. Uno de los aspectos que nos ayuda a poner atención es cuando un alumno o alumna no progresa en los aprendizajes, a pesar que se han realizado una serie de ajustes o modificaciones en las estrategias, actividades, materiales, organización del aula, etc. Si el alumno o alumna no progresa satisfactoriamente, no se interesa ni motiva por aprender, son algunos indicadores que nos orientarán para determinar el momento en el cual es necesario iniciar este proceso de evaluación.

Otro indicador, que nos puede orientar, es cuando se observa un cambio significativo o abrupto en el progreso de los aprendizajes. Lo importante a destacar acá, es que los docentes sistematicen la evaluación de los aprendizajes, como parte de un proceso continuo de enseñanza y aprendizaje. Para el cual es necesario considerar, el desarrollo de actividades pedagógicas y de evaluación que tienen en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos y alumnas utilizando, para ello variedad de actividades, materiales, instrumentos y procedimientos, que respondan a la diversidad y puedan permitirnos establecer con claridad el origen de un bajo nivel de aprendizaje o de participación, incorporando para ello las modificaciones o adaptaciones necesarias en el aula para atender las NEE.

## ANEXO III

### Texto Complementario para Unidad 1, Actividad 3.

#### *Educación de las personas Sordas*

Texto adaptado de **Bilingüismo y Biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos**", Carlos Skliar. Publicado en: Revista Brasileira de Educação, 8, 44-57, 1998.

#### **Movimientos ideológicos y pedagógicos actuales en la educación de los sordos.**

En estas dos últimas décadas se ha producido una notable transformación tanto en la concepción ideológica como en la organización escolar en la educación de los sordos. De las múltiples contribuciones posibles en ese cambio, la difusión de los modelos denominados bilingües/biculturales y la profundización en las concepciones sociales y antropológicas de la sordera, ciertamente fueron los más relevantes (Skliar, Massone y Veimberg, 1995).

#### **El oralismo como ideología dominante.**

El oralismo ha sido y aún sigue siendo hoy, en buena parte del mundo, la ideología dominante dentro de la educación de los sordos. La concepción de sujeto sordo allí presente refiere exclusivamente una dimensión clínica -la sordera como deficiencia, los sordos como sujetos patológicos- en una perspectiva terapéutica -la sordera debe reeducarse y/o curarse, los sordos deben ser reeducados y/o curados-. Y la conjunción de ideas clínicas y de ideas terapéuticas condujo históricamente a una transformación progresiva y sistemática del contexto escolar, y de sus discusiones y enunciados, en contextos médico-hospitalarios (Lane, 1993).

Como cualquier ideología dominante, el oralismo generó determinados efectos pues contó -siguiendo la línea de razonamiento desarrollada por Moreira y Silva (1994)- con el consentimiento y la complicidad de la medicina y de los médicos, los profesionales para-médicos, los padres y familiares de los sordos, los profesores oyentes e, incluso, con la de algunos sordos, aquellos que representaban por entonces, y representan ahora, los progresos inevitables de la terapéutica -es decir, el sordo que habla- y de la tecnología -el sordo que escucha-. Además, no puede ser definida sólo como un conjunto de ideas y prácticas institucionales supuestamente coherentes, uniformes y homogéneas, orientadas exclusivamente para que los sordos hablen. Conviven junto a esas ideas y a esas prácticas algunas concepciones filosóficas, religiosas y políticas ya dominantes en el siglo XIX.

En esas concepciones aparecen algunas formas de resistencia que, en el caso de los sordos, se expresan de múltiples maneras. La creación de asociaciones de sordos es sólo un ejemplo de ellos y todas ellas surgieron, curiosamente, después de la imposición de la oralidad en las escuelas.

#### **La educación bilingüe para sordos como narrativa metodológica, lingüística, psicolingüística y/o pedagógica.**

La propuesta genérica de bilingüismo para los sordos puede ser comprendida en la actualidad también como una gran narrativa educacional. Se ha establecido una convención en torno de ella, tanto en lo que respecta a su terminología como en relación a algunas de las prácticas institucionales. Como toda convención, la educación bilingüe presenta dos características: posee un alto grado de ambigüedad y un carácter relativo de verdad. Ambigüedad, porque su propia definición es objeto

de varias interpretaciones incluso diferentes entre si y la reflexión, aún dentro del mismo campo terminológico, se revela antagonica. Y presenta un carácter de verdad, porque incluso en su mínima expresión -dos lenguas en la educación de los sordos- ya supone y constituye una superación con respecto a la ideología dominante y un avance objetivo en la concepción educativa para los sordos.

Es posible delimitar, respecto a la educación bilingüe, cuatro vertientes diferentes de acuerdo a los énfasis que presentan: narrativas bilingües que ponen el acento en lo metodológico y/o en lo lingüístico, y/o en lo psicolingüístico y/o, en menor medida, en la pedagógica. Cada una de ellas, por separado, parece referirse a un tipo diferente de educación bilingüe para sordos.

La educación bilingüe centrada en lo metodológico, viene a reemplazar a su antecesor -la comunicación total- y a oponerse al oralismo.

La obsesión por el hallazgo de métodos confiables a ciertas y limitadas preocupaciones reeducativas provocó que cualquiera y todo los recursos sistemáticos orientados únicamente hacia un objetivo puntual, redujera toda la vida escolar a una simple dimensión metodológica.

Educación y escuela por una parte y método por otra parte, se convirtieron en lúgubres y habituales sinónimos: ya no se hablaba de planteos didácticos sino de mecanismos metodológicos; los alumnos eran catalogados de acuerdo a su capacidad para responder adecuadamente a los métodos, y si no, se inventaban otros nuevos para que ningún niño se quedara fuera de ellos; para los niños que finalmente no respondían a ningún método, se reservaba una última sorpresa metodológica: eran derivados a talleres laborales para aprender, mecánicamente, oficios ya saturados por el desempleo; los educadores no aprendían teorías educativas ni sistemas didácticos sino métodos; ya no se embaderaban detrás de posibles ideales educativos, sino de métodos.

El surgimiento de la comunicación total hacia los fines de la década del '60 y comienzos de la década del '70 cuyos mentores recalcan incluso hoy de que se trata de una filosofía pero no de un método estableció un nuevo orden en las escuelas, deteriorando las férreas barreras del logocentrismo en la educación de los sordos y privilegiando la comunicación, cualquier forma de comunicación, por sobre todo otro objetivo.

Pero al mismo tiempo la comunicación total desordenó y desvalorizó la jerarquía y la secuencia de las adquisiciones y aprendizajes lingüísticos y, por lo tanto, cognitivos y culturales: por aquel entonces -como en la actualidad- el problema de los niños sordos más pequeños era el acceso y la falta de un desarrollo pleno de una lengua natural y no, si no sólo de una manera tangencial, la apropiación de cualquier medio de comunicación.

Lo que podía haber sido y debía ser una estimulante transición, terminó siendo un fin en sí mismo; lo que debía ser una transición hacia la autonomía lingüística de los sordos, terminó siendo una elección conciente y exclusiva de los oyentes, y en cierta medida, una elección contra las necesidades sociolingüísticas y psicolingüísticas de los sordos. En síntesis, un nuevo armazón comunicativo para los oyentes, pero no un instrumento cultural significativo para los sordos.

Como narrativas lingüísticas y psicolingüísticas la educación bilingüe introdujo la cuestión de la adquisición de la lengua de señas en la educación de los sordos y los vínculos lexicales, semánticos y sintácticos de esa lengua con las otras modalidades lingüísticas. Los primeros modelos revelaron una jerarquización en los objetivos y en los niveles lingüísticos, ofreciendo a los sordos -al menos en teoría- un acceso completo a la lengua de señas y a la lengua escrita y un acceso parcial a la lengua oral (por ejemplo Bouvet, 1982) o un acceso completo a la lengua de señas y a la lengua oral (por ejemplo Volterra, 1987).

A partir de esas definiciones de base, las experiencias de educación bilingüe siguieron orientaciones de muy diversa magnitud, continuidad e ideología. Esa variedad educativa, que no conspira contra sí misma ni constituye un peligro (Skliar, 1997c) obliga y merece una generosa reflexión sobre la política educativa para sordos y sobre los mecanismos de gestión, evaluación y seguimiento de las escuelas bilingües.

La utilización del término bilingüe en la educación de los sordos no debería ser aplicada, solamente, como las capacidades de los sujetos por adquirir/aprender dos o más lenguas, ni debería obligar a una forzada y forzosa comparación con las habilidades que demuestran algunos oyentes en tales situaciones (Sánchez, 1995). La aplicación del término bilingüismo en el área de la educación de los sordos debería aludir a su acepción pedagógica, es decir, al derecho de los sujetos que poseen una lengua minoritaria a ser educados en esa lengua.

Una declaración de la UNESCO (1954) afirma que: "Es una axioma afirmar que la lengua materna -lengua natural- constituye la forma ideal para enseñar a un niño. Obligar a un grupo a utilizar una lengua diferente de la suya, más que asegurar la unidad nacional, contribuye para que ese grupo, víctima de una prohibición, se segregue cada vez más de la vida nacional".

Desde hace ya algunos años un buen número de asociaciones de sordos, de profesores oyentes y de grupos de padres adhieren a la idea de educación bilingüe, se sienten seducidos y manifiestan la intención de ser, efectivamente, bilingües; pero entiendo que entre esos grupos existen diferencias notorias -y a veces extremas- sobre qué significaría una propuesta de educación bilingüe. Por ejemplo, muchos oyentes están esperando que el bilingüismo sienta las bases materiales y resuelva, por fin, las condiciones de acceso de los sordos a la lengua oral; otros imploran que el bilingüismo permita a los sordos el conocimiento del currículum escolar de igual modo y al mismo tiempo que los niños oyentes de la misma edad; otros ya reclaman a los sordos una mayor y mejor competencia en la lengua escrita; y otros, por último, se sientan a esperar la tan anhelada integración de los sordos al mundo de los oyentes.

Una parte significativa de los sordos, en cambio, no parece apoyar esta propuesta en su sentido más escolar o en la idea de un porcentual y/o un equilibrio obsesivo entre la lengua oral y la lengua de señas -por ejemplo, lengua oral de mañana y lengua de señas de tarde, o viceversa- y, muchos menos, si se la entiende y pone en práctica como un imperativo determinado desde afuera por los oyentes -sobre todo en lo que se refiere a cuál tiene que ser la modalidad de la segunda lengua, cómo enseñarla y en qué momento eso debe ocurrir.

Las comunidades de sordos que están reflexionando y debaten sobre este tema, defienden la propuesta del bilingüismo, en primer lugar, con el objetivo que se les reconozca el derecho a la adquisición y al uso de la lengua de señas y, consecuentemente, para que puedan participar en el debate educativo, cultural, legal, de ciudadanía, etc. de esta época, en igualdad de condiciones y oportunidades, pero siempre respetando y profundizando su singularidad y especificidad.

Luego de algunos años de experiencia, son pocos los que quieren admitir y reconocer que, en realidad, la problemática de la escuela para sordos recién ha comenzado a vislumbrarse, a descubrirse en su naturaleza más interna.

En primer lugar, definir una situación educativa como bilingüe no habilita en forma simultánea a definir la naturaleza interna de esa experiencia, aunque se crea lo contrario. No hay, no debería haber, métodos en el bilingüismo; el bilingüismo no es un combinado de recursos divisibles para cada uno de los planos educativos. De hecho existen muchas escuelas en el mundo llamadas bilingües -me refiero incluso a aquellas que proponen dos lenguas para niños oyentes- y todas presentan diferencias ostensibles en cuanto a sus propuestas de didácticas de las lenguas, a su

programación curricular, a la participación de los usuarios nativos de las lenguas implicadas, a la arquitectura funcional de las aulas, inserción en la comunidad mayor, origen y el destino del proyecto educativo, etc.

En segundo lugar, y como consecuencia del punto anterior, surge la sensación que el término bilingüismo lo dice todo pero a la vez no dice nada acerca de la educación para sordos.

Lo dice todo porque propone y tiende a la construcción de un punto de partida irrenunciable: afirma la existencia de dos lenguas en la vida de los sordos; pero no dice nada, porque detrás de esas lenguas hay culturas, instrumentos cognitivos, modalidades de organización comunitarias, formas de ver el mundo y contenidos culturales que generalmente son omitidos o no son reconocidos como tales por los oyentes.

Y sería un error si la educación bilingüe sólo se atuviese a plantear y/o a reflejar una situación socio-lingüística y cultural. Por el contrario, la educación bilingüe debería proponer la cuestión de la identidad de los sordos como un eje fundamental en la construcción de un modelo pedagógico significativo, crear las condiciones lingüísticas y educativas apropiadas para el desarrollo bilingüe y bicultural de los sordos, generar un cambio de estatus y de valores en el conocimiento y uso de las lenguas implicadas en la educación, promover el uso de la primera lengua, la lengua de señas, en todos los niveles escolares, definir y dar significado al papel de la segunda lengua en la educación de los sordos, difundir la lengua de señas, la comunidad y la cultura de los sordos más allá de las fronteras de la escuela, establecer los contenidos y los temas culturales que especifiquen el acceso a la información por parte de los sordos, generar un proceso de participación plena de los sordos como ciudadanos, desarrollar acciones para el acceso y la comprensión de los sordos a la profesionalización laboral y al mundo y no al mercado de trabajo.

Lo dice todo porque propone y tiende a la construcción de punto de partida irrenunciable: afirma la existencia de dos lenguas en la vida de los sordos; pero no dice nada, porque detrás de esas lenguas hay culturas, instrumentos cognitivos, modalidades de organización comunitarias, formas de ver el mundo y contenidos culturales que generalmente son omitidos o no son reconocidos como oyentes. Y sería un error si la educación bilingüe solo se atuviese a plantear y/o a reflejar una situación socio-lingüística y cultural.

Por el contrario, la educación bilingüe debería proponer la cuestión de la identidad de los sordos como un eje fundamental en la construcción de un modelo pedagógico significativo, crear las condiciones lingüísticas y educativas apropiadas para desarrollo bilingüe debería proponer la cuestión de la identidad de los sordos más allá de las fronteras de la escuela, establecer los contenidos y los temas culturales que especifiquen el acceso a la información por parte de los sordos, generalmente un proceso de participación plena de los sordos a la personalización laboral y al mundo y no al mercado de trabajo.

## ANEXO IV

### Texto Complementario para Unidad 1, Actividad 3.

#### *¿Por qué una educación bicultural bilingüe para las personas sordas?*

Dora Adamo Quiniela, Ximena Acuña Robertson, Irene Cabrera Ramírez, Ana Cárdenas Pérez. Texto publicado en Revista UMCE, Vol 3, pp 43-52. 1997.

Se propone un cambio en la actual educación que reciben las personas sordas, considerando aspectos fundamentales para una propuesta pedagógica, basada en fundamentos socioantropológicos, psicológicos, educativos y lingüísticos. Desde estas distintas perspectivas, consideramos que una educación bicultural bilingüe asume el respeto y aceptación de los valores culturales propios de la comunidad de las personas sordas en nuestro país

#### **Situación actual**

En la actualidad se reconoce que las personas sordas en nuestro país obtienen una educación incompleta, donde generalmente no se logra el éxito que se desea, lo que provoca una situación de grandes desigualdades sociales. La concepción que subyace a la educación de las personas sordas se enmarca en un "modelo médico tradicional", que concibe a la sordera como una patología que se debe remediar. En este último siglo, la educación de estas personas se ha visto influenciada por esta concepción, generando como objetivo fundamental la oralización, lo que ha significado un desmedro en la formación integral de la persona como tal.

Hoy surge un nuevo desafío para el ámbito de la educación. Este es el de lograr el mejoramiento sustantivo de la calidad de los aprendizajes escolares, especialmente de aquellos sectores pobres y sectores minoritarios del país, entre los que se encuentra la mayoría de las personas sordas.

Si bien el logro de metas cognitivas se considera habitualmente como un indicador de calidad en educación, es importante también el desarrollo de habilidades relacionadas con la capacidad de aprender y considerar los valores afectivos, estéticos y morales en el currículo escolar (MINEDUC, Decreto 40, 1996). Consecuentemente con las políticas educativas actuales, la propuesta del gobierno deja espacio suficiente para el respeto de la diversidad de valores culturales, centrando el compromiso social con la persona y la sociedad. Se reconoce que una propuesta curricular consiste en una selección de la cultura para su enseñanza y apropiación.

#### **Fundamentos socioantropológicos**

Los antropólogos que han estudiado el fenómeno social de la sordera, señalan que ésta daría origen a una forma de organización social que técnicamente se ha denominado etnicidad (Erting, 1978). Este carácter étnico se basa en dos criterios: la naturaleza involuntaria de la sordera y la cultura de grupo que se expresa a través de un conjunto de normas de comportamientos y símbolos compartidos. La cultura que constituye el patrimonio del grupo se crea, modifica, comparte y mantiene en el transcurso de la interacción entre los miembros de la comunidad, así como en la relación con otros grupos (Erting, 1982). Dado que la etnicidad privilegia ciertos valores, símbolos e intereses compartidos se concibe también como un fenómeno social inserto dentro de un contexto socio-político específico en el que algunos símbolos adquieren su mayor relevancia. Se ha descrito que el símbolo más relevante de este grupo étnico está relacionado con la comunicación:

la lengua de señas. Este símbolo comunicativo otorga a los miembros del grupo el establecimiento de la singularidad de un grupo determinado y permite subrayar el límite con otras comunidades. En consecuencia, el signo más efectivo que señala la pertenencia a este grupo étnico no es la pérdida de la audición sino el uso de la lengua de señas que se constituye en su principal símbolo de identidad.

Desde esta perspectiva, si los niños han de desarrollar un sentido de identidad, orgullo de sí mismos y de su herencia cultural, es necesario que tengan contacto con otros miembros de su grupo etnolingüístico y por lo tanto con su lengua materna. Esto les facilitaría alcanzar en el proceso educativo un desarrollo armónico, psicológico y social de acuerdo a las necesidades para desenvolverse en la sociedad.

Los modelos educativos tradicionales se sustentan en la necesidad de generar un medio social que respete y acepte sus diferencias, que considere su lengua materna, la lengua de señas, y en el que ellas logren construir una identidad propia. Lo anterior no se contrapone a la integración sino, al contrario, facilita el acceso a la cultura mayoritaria. En este contexto, las personas sordas, miembros de la comunidad de sordos, tienen la posibilidad de desarrollar todo su potencial afectivo, cognitivo y social al igual que las demás personas.

De este modo es posible acercarse al principio de equidad en la educación, propuesto en las políticas gubernamentales nacionales.

## **Fundamentos lingüísticos**

Hasta hace poco la lengua de señas era considerada una simple comunicación manual, una especie de mímica que formaba imágenes en el aire y que constituía una forma de comunicación concreta y poco precisa sólo para expresar el aquí y el ahora (Sacks, 1991). Hacia 1960 se dan a conocer los primeros estudios científicos de la lengua de señas con las publicaciones de Stokoe en Estados Unidos. Posteriormente le siguieron muchos otros estudios, difundándose así las investigaciones de las lenguas de señas de países de los cinco continentes. Desde los primeros estudios de Stokoe, se ha demostrado que la naturaleza de las lenguas de señas no es muy distinta a la naturaleza de las lenguas orales. Una vez que se establece la diferencia fundamental que presentan en cuanto a la modalidad gestual-visual y vocal-auditiva respectivamente, se determina que son similares en cuanto a su organización como sistema lingüístico (Stokoe, 1976). Por lo tanto se reconoce que las lenguas de señas pueden estudiarse en sus distintos niveles: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico (Battison, 1978).

El nivel fonológico de la lengua de señas corresponde al análisis y estudio de la expresión física de la seña, y por lo tanto de los elementos que componen los signos, sus unidades visuales. Las unidades visuales son equivalentes a las unidades sonoras de las lenguas orales, y se ha mantenido la misma denominación de nivel fonológico para su estudio (Klima y Bellugi, 1979; Wilbur, 1987). Al observar la comunicación entre las personas sordas, se aprecia una variedad infinita de elementos visibles, tales como manos que se mueven en el espacio, movimientos corporales y expresiones faciales. Es posible clasificar esta variedad de elementos en clases de unidades distintivas (Stokoe, 1976).

La modalidad de la lengua oral impone un carácter lineal a sus enunciados, las unidades fónicas, componentes de los signos que aparecen, inevitablemente, en una secuencia temporal y nunca pueden presentarse dos sonidos en forma simultánea. Las unidades mínimas distintivas del sistema de una lengua se denominan fonemas. En la lengua de señas, dada su modalidad gestual-visual, estas unidades mínimas distintivas que componen los signos se presentan en forma simultánea, por

el carácter tridimensional del espacio en el que se conforman las señas, más la dimensión temporal. Los resultados del análisis lingüístico en el sistema de la lengua de señas chilena, ha permitido la descripción de su nivel fonológico, es decir el nivel de los parámetros de los signos. En el análisis se distinguen los siguientes parámetros básicos que concurren simultáneamente en la realización de un signo:

- Configuración de las manos (CM)
- Lugar de articulación (L)
- Movimiento (M)
- Orientación de las manos (O)

Cada uno de estos parámetros comprende a su vez un subconjunto de elementos que funcionan en el nivel fonológico. En la lengua de señas chilena hemos registrado:

- Configuración de las manos: 49 subcategorías.
- Lugar de articulación: 5 subcategorías. Éstas son: un espacio neutral (frente al cuerpo del usuario), y 4 grandes áreas, cabeza, tronco, brazo y mano. Cada una de estas áreas constituye un punto o lugar de articulación, y a su vez una clase, formada por el conjunto de los lugares posibles de distinguir al interior de cada una.
- Movimiento: según el Tipo de Movimiento 5 subcategorías y cada una tiene otra subclasificación; según la direccionalidad 2 categorías con sus respectivas subcategorías; según la modalidad del movimiento 4 categorías; según la frecuencia 2 categorías.
- Orientación: según la orientación de las palabras de las manos en relación al cuerpo del usuario 6 subcategorías. Estas pueden estar combinadas (Adamo, 1993).

En la lengua de señas se encontró que sus signos están formados por cuatro listas de fonemas diferentes que corresponden a sus parámetros, CM, L, M y O. Cada uno de ellos comprende a su vez un conjunto de unidades cuya función en el sistema es la de distinguir significados.

El nivel morfológico corresponde al estudio de las unidades significativas mínimas. El uso de los cuatro parámetros impuesto por la modalidad visual-gestual de la lengua, imprime un carácter complejo a estas unidades significativas ya que en sus realizaciones pueden presentar simultáneamente más de un significado. Los estudios demuestran también que en todos los niveles de la lengua de señas se hace un uso lingüístico complejo del espacio.

Las unidades mínimas significativas se denominan morfemas. Algunos morfemas pueden coincidir con una palabra, aunque a menudo una palabra se compone de más de un morfema. Por ejemplo "hoy", "gat-o-s". En la lengua de señas el morfema corresponde a un signo visual que puede coincidir con una seña simple. Por ejemplo CASA. Esta seña se realiza con las dos manos, con la configuración en B juntándose con la punta de los dedos, enfrentándose las palmas en ángulo en el espacio neutral, frente al usuario. En una seña simple también pueden concurrir más de un morfema simultáneamente: DOS-SEMANAS, se realiza con las dos manos, una está pasiva en configuración en B con la palma orientada a un lado, la mano activa en configuración en V se mueve hacia adelante, desde la muñeca a la punta de los dedos de la mano pasiva, con la palma de la mano orientada hacia

el usuario. TE-DOY se realiza con las dos manos en B una sobre la otra con las palmas hacia arriba, se mueven desde el usuario hacia el destinatario. Una seña compuesta, por ejemplo CORREO, se realiza por la combinación de las señas CARTA y GUARDAR, en una secuencia.

En las lenguas orales las inflexiones morfológicas aparecen secuenciadas a través de afixos en una palabra. En las lenguas de señas, en cambio, los matices semánticos toman una forma especial, dada su naturaleza gestual-visual, por lo cual recurren a cambios en los movimientos de las señas para expresar dichas distinciones. Inflexión es un término que se refiere a dos fenómenos diferentes. Una inflexión vocal es una alteración en la manera en que una palabra es pronunciada, es decir una distinción en el tono de voz usada para expresar una información. Tal distinción puede ser superpuesta sobre cualquier palabra, frase, u oración según la opción del hablante. Una inflexión gramatical, por otra parte, es un cambio realizado en la forma de la palabra para señalar su función sintáctica en la oración, la que puede estar señalada por afixación (Abraham, 1981). Estas inflexiones gramaticales no ocurren en cualquier palabra sino solamente en categorías lexicales particulares, incluso éstas no son opcionales sino que son requeridas por ciertos contextos lingüísticos. Para Klima y Bellugi (1979) los efectos formacionales de las modulaciones en las señas de la lengua de las señas americana (ASL) se dieron en forma muy similar a la inflexión vocal de las lenguas orales. Pero los significados codificados por estas modulaciones les sugirieron que la mayoría de ellas eran, en cuanto a su función gramatical, análogas a las distinciones de las lenguas orales; por ejemplo, para número, persona, aspecto.

En la lengua de señas chilena hemos encontrado que señas como DECIR, DAR, PEDIR, se inflectan variando la dirección del movimiento, manteniendo la configuración de la mano en su realización, para señalar diferencias en cuanto a persona gramatical (Cabrera, 1993).

La característica de las lenguas naturales de ser doblemente articuladas, es lo que parece distinguir específicamente a las lenguas humanas de todos los demás sistemas de comunicación (Mounin, 1968). Hemos señalado los distintos componentes que caracterizan a los sistemas lingüísticos y también hemos señalado las equivalencias de éstos en la lengua oral y en la lengua de señas. El resultado de este análisis nos permite afirmar que la lengua de señas chilena presenta las características esenciales e inherentes a toda lengua, de manera que exige una descripción acabada de su sistema gramatical.

La investigación lingüística de la lengua de señas chilena entrega, como aporte a la educación de las personas sordas, los fundamentos para el reconocimiento de su lengua materna como objeto social de su cultura.

## **Fundamentos Pedagógicos**

La posición histórica en la educación se ha centrado en una cultura que domina sobre la otra, coartando la expresión de la forma de ser característica de las culturas minoritarias desconociendo la realidad multiétnica. Los criterios educativos que han tendido hacia la homogeneización cultural.

Los criterios pedagógicos, centrados en el enfoque de aprendizaje conductista, donde el alumno es un receptor pasivo y del cual se espera un aprendizaje especialmente memorístico, destacan un aprendizaje sobre la lengua dominante, sin considerar las lenguas de las minorías.

Enmarcamos nuestra propuesta educativa bicultural bilingüe, en un currículo de carácter comprensivo (Madgenzo, 1991), en que la toma de decisiones compartida y el reconocimiento de la diversidad en un proceso de socialización continuo, facilitan el desarrollo de la identidad propia,

el compartir con las diferentes culturas y la generación de proyectos educativos pertinentes a las necesidades de los actores involucrados.

Este currículo comprehensivo propicia el establecimiento de distintas relaciones al interior de la unidad educativa, transformando las concepciones de lenguaje, poder y control. De esta manera, los procesos de construcción de conocimientos se hacen coherentes y pertinentes en las diferentes situaciones de socioconstrucción de los actores involucrados. Así, adquiere relevancia y sentido el replantearse los componentes que subyacen a una propuesta curricular, qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar y qué y cómo evaluar.

El qué enseñar surge de la necesidad de los actores involucrados. Se operacionaliza en un proyecto conjunto donde las necesidades se convierten en objetivos en sí mismos. El cómo enseñar está referido al tipo y nivel de relaciones que ocurren en el proceso de comunicación y cómo en éste se produce la regulación que facilita la autosocioconstrucción en el aula, considerando los conocimientos previos, las experiencias y las necesidades cotidianas. El para qué enseñar está determinado por los dos procesos anteriores y resulta de la reflexión crítica de los participantes, en el proceso pedagógico, ya sea a nivel de aula y/o de la unidad educativa. En relación al qué y cómo evaluar, el primero se centra en los procesos de autosocioconstrucción que viven y comparten los actores que participan en el proceso educativo. El segundo se refiere al carácter de proceso de esta dinámica, es decir, surge en el continuo generado al compartir de esta manera las necesidades verdaderas y las vivencias de los participantes.

Esto será posible en la medida en que se generen proyectos en la unidad educativa que permitan procesos de reflexión crítica, se compartan las vivencias y se operacionalicen en distintas formas de investigación participativa. La investigación en la acción consiste en un proceso continuo y sistemático de reflexión, acción, desarrollo de conocimiento, desarrollo de habilidades y modificación de actitudes, en el que participan los actores de una unidad educativa, y cuyo fin es conocer y mejorar sus propias prácticas pedagógicas. El hecho de que los participantes asuman un rol activo, destaca la valorización del conocimiento que los actores sociales poseen acerca de la realidad; por lo tanto, el primer paso consiste en involucrar a la comunidad en la sistematización de su propio conocimiento y experiencia a través de la investigación participativa. La educación de las personas sordas no es ajena al enfoque tradicional descrito más arriba. Puesto que el énfasis está centrado en la rehabilitación, se exponen a temprana edad a una comunicación oral que no les permite desarrollar una comunicación eficaz y por lo tanto, alcanzar un desarrollo cognitivo, afectivo y social equiparable al de los niños oyentes. El niño sordo pierde los años críticos de su vida en una formación que no favorece su desarrollo psicosocial. Esto trae como consecuencia que estos niños no puedan desarrollar estrategias que les permitan acceder al conocimiento, ya sea a través de su lengua nativa, lengua de señas, o de la lengua escrita. En consecuencia, están al margen de todo tipo de conocimiento y de expresión.

Miembros de la comunidad de sordos, agrupados en diferentes organizaciones a lo largo del país han manifestado inquietud por el bajo nivel educacional logrado por la mayoría de los jóvenes. Un intento incipiente de revocar esta situación ha sido el hecho de organizar cursos para la enseñanza de la lengua de señas y su disposición a participar en las escuelas para enseñar esta lengua a los niños que lo necesitan (Adamo y Cabrera, 1989).

El mejoramiento de la calidad de la educación para los niños sordos depende de la dirección que tomen los cambios que se realicen y que conduzcan hacia el reconocimiento de los valores y la cultura de las personas sordas. En esta perspectiva es que proponemos un modelo educativo que respete el derecho a la educación de estas personas en el cual se considere a la lengua de señas

como su lengua materna, la participación activa de los miembros de la comunidad de sordos, es decir una educación bilingüe bicultural, y que los objetivos educacionales estén en el marco de las políticas generales de la educación chilena.

## **Bibliografía**

ABRAHAM, W. Diccionario de Terminología Lingüística Actual. Madrid; Gredos, 1981.

ADAMO, D. Estudio descriptivo de los parámetros básicos de la estructura sublexical de la lengua de señas chilena.

Tesis de Magister en Letras. Universidad Católica de Chile. Santiago, 1993.

ADAMO, D. e I. CABRERA. La Comunidad de Sordos: Una minoría Lingüística. Actas del VIII Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la lingüística. Universidad de Santiago. Chile. Facultad de Humanidades. Sociedad Chilena de Lingüística, 1989, PP. 59-62.

BATTISON, R. "Lexical Borrowing in American Sign Language". Linstok Press. Silver Spring. MD, 1978.

CABRERA, I. Descripción de la referencia pronominal en la lengua de señas de las personas sordas de Santiago. Tesis Magister en Letras. Universidad Católica de Chile. Santiago, 1993.

ERTING, C. Language policy and deaf ethnicity in the United States. Sign Language



## **Módulo 7: LENGUA DE SEÑAS CHILENA: Nivel avanzado.**

**Duración Total del Módulo:** 56 horas.

### **PRESENTACIÓN:**

Este módulo está organizado a través de una sola unidad, la que está orientada hacia la competencia en LSCh para comprender y producir textos complejos. En este módulo se practicará el desarrollo de textos expositivos, explicativos y argumentativos principalmente, dando énfasis al uso del lenguaje para la enseñanza de contenidos escolares especializados.

Se espera que los participantes sean capaces de aplicar todos los conocimientos adquiridos en los módulos previos, y desarrollen una competencia fluida en el uso de la lengua de señas chilena, en todos sus componentes. Esto es, un dominio de los principios que rigen la comunicación en lengua de señas chilena, tanto formal como familiar; un manejo de vocabulario apropiado; y un uso competente del sistema de reglas que rigen la gramática de este sistema.

#### **Objetivos:**

- **Desarrollar un dominio competente en el uso de la LSCh.**
- **Dominar los aspectos gramaticales propios de esta lengua.**

#### **Actividad 1**

El monitor guiará una conversación en LSCh con el curso, donde cada uno tendrá la oportunidad de practicar lo que ya había aprendido en el módulo anterior. El diálogo estará orientado hacia las formas gramaticales que conocen de esta lengua y las posibles dudas o comentarios que los participantes deseen compartir.

#### **Actividad 2**

Cada participante hará una presentación al curso sobre su experiencia en el aprendizaje y uso de la LSCh desarrollado hasta ahora. En esta presentación se debe cuidar el uso de vocabulario y gramática apropiados. Al final de cada presentación, se hará una evaluación cualitativa, a través de una conversación del curso, guiada por el monitor.

#### **Actividad 3**

Cada participante elige un tema de su interés, y lo prepara, primero en forma escrita, y luego en LSCh. Para eso, consultará al monitor por vocabulario específico y preparará los materiales relacionados con el tema. La disertación será presentada en la sesión siguiente.

#### **Contenidos:**

- Discurso expositivo en LSCh
- Uso formal de la LSCh

#### **Actividad 4**

Cada participante tiene 15 minutos para realizar su disertación preparada en la sesión previa. Se darán 10 minutos al final de ella, para que los participantes hagan preguntas y comentarios sobre la exposición.

##### **Contenido:**

- Noción de cantidad, intensidad, énfasis.

#### **Actividad 5**

A partir de la descripción de láminas, el monitor mostrará diferentes formas que se usan para expresar la noción de cantidad en LSCh, según la entidad que se describe. Todos los participantes crearán oraciones donde se usen esas formas, ejercitando vocabulario nuevo.

#### **Actividad 6**

A partir de la descripción de láminas que representen distintas situaciones comunicativas, el monitor mostrará diferentes formas con que se expresa la intensidad de acciones o sentimientos, en LSCh. Los estudiantes crearán oraciones con estas formas y ejercitarán vocabulario nuevo.

#### **Actividad 7**

El monitor presentará distintas situaciones comunicativas y en ellas dará ejemplos de cómo se puede expresar énfasis en LSCh. Los alumnos, en grupos de cinco personas, crearán y dramatizarán situaciones de comunicación donde se utilicen esas expresiones.

#### **Actividad 8**

En grupos de cuatro personas, los estudiantes crearán oraciones con las expresiones aprendidas en LSCh para expresar las nociones de cantidad, intensidad y énfasis y las presentarán al grupo curso.

##### **Contenidos:**

- Expresión de acciones en narraciones
- Representación de caracteres propios de la narración
- Producción de historietas

#### **Actividad 9**

El monitor presenta un comics sin palabras e inventa una historia en lengua de señas de lo que ocurre. Después, va presentando otro comics, a cada pareja de participantes, quienes estarán encargados de representarlo al curso. En este caso, es importante tomar conciencia sobre la forma que se usa en LSCh para hacer referencia a los caracteres durante la narración.

### **Actividad 10**

El curso se organiza en grupos de tres personas. Cada grupo escogerá un tema que dramatizará frente a sus compañeros, el que tendrá una estructura de historieta breve, considerando la participación de a lo menos tres personajes distintos. Los demás grupos dibujarán la historieta que fue representada, dividiéndola en tres partes, considerando una presentación, desarrollo y conclusión de la historieta. Al final, el curso conversará sobre las formas que se usan en la LSCh para caracterizar cada una de las partes de este tipo de texto.

### **Actividad 11**

Cada grupo toma la historieta que presentó en la actividad anterior y la escribe usando la modalidad narrativa propia del español. A continuación, el grupo analizará cuáles son las semejanzas y diferencias entre la LSCh y el español, al producir discurso narrativo. Las conclusiones serán comentadas con el curso.

#### **Contenido:**

- Comprensión y producción de textos periodísticos.

### **Actividad 12**

El monitor presenta una noticia tomada de la prensa de actualidad. Al final de la presentación, hará preguntas sobre lo expuesto, dirigidas a los participantes del curso. Se trata de mejorar la comprensión de textos expositivos formales.

### **Actividad 13**

En parejas, seleccionan una noticia de un diario. La leen, la comentan y a continuación preparan una presentación de ella al curso. Al final de cada presentación, el curso hará preguntas y comentarios sobre las noticias.

### **Actividad 14**

El curso se organiza en grupos de seis personas. Cada grupo elabora un guión relativo a un noticiero. Cada miembro del grupo se estudia su papel. Una vez preparado, se presenta al curso. Al finalizar, el monitor hará preguntas dirigidas, relacionadas con las noticias presentadas.

#### **Contenidos:**

- Debate y argumentación
- Preparación de disertaciones

### **Actividad 15**

El curso forma grupos de seis integrantes, en los que cada participante deberá disertar al resto una noticia. El grupo debatirá en relación con la noticia presentada.

## Actividad 16

El curso se organiza en grupos de siete personas. Cada grupo recibirá un tema por parte del monitor. El grupo se organizará en dos grupos de tres personas, cada uno de los cuales estará a favor o en contra de ese tema, y el séptimo integrante moderará el debate. Una vez desarrollado el debate, cada grupo expone las conclusiones al curso.

## Actividad 17

El monitor presenta un tema. El curso inicia un debate que estará moderado por el monitor. Los participantes tendrán la oportunidad de presentar sus opiniones, argumentar y formular preguntas en LSCh. Es importante que cada uno tenga en cuenta el uso de las formas gramaticalmente correctas al presentar argumentos fundamentados en relación con el tema.

### Contenido:

- Uso de la LSCh en texto dramático.

## Actividad 18

El curso se organiza en dos grandes grupos. Cada grupo preparará una obra de teatro para ser presentada al curso. Para ello, elegirán un tema inicial, elaborarán un guión que será registrado en forma escrita. Luego, caracterizará a su personaje y practicará su papel en la obra.

A continuación cada grupo tendrá un tiempo determinado para ensayar y para confeccionar la escenografía.

Cada grupo presenta su obra de teatro al curso.

### Contenido:

- Comprensión y producción de textos explicativos en el tema de la geografía.

## Actividad 19

El monitor muestra una representación del mundo, identificando las características geográficas de diferentes lugares, los puntos cardinales, los continentes, etc., y todo ello se conversa usando la lengua de señas. A continuación se centrarán en la descripción del continente americano, acercándose paulatinamente a la descripción física de nuestro país. Los participantes deberán centrarse en registrar el vocabulario más técnico relativo a este tema.

## Actividad 20

Los participantes se organizan en grupos de cuatro personas. Cada grupo pensará en una clase sobre geografía que estaría dirigida a estudiantes de enseñanza media. Organizarán la clase a partir de objetivos a lograr, contenidos, estrategias metodológicas y materiales. Una vez planificada, la prepararán como para ser impartida a través de LSCh.

## Actividad 21

De acuerdo con la actividad anterior, cada grupo dicta la clase, que en este caso, estará dirigida a sus compañeros de curso. Tendrán que preocuparse que los participantes ocupen la LSCh en

forma apropiada durante la actividad. Cuando los tres grupos han finalizado sus “clases”, el curso evaluará el desarrollo de ellas, teniendo en cuenta principalmente el manejo de la LSCh como vía para el aprendizaje.

**Contenido:**

- Comprensión y producción de textos explicativos en el tema de ciencias naturales.

**Actividad 22**

El curso se divide en tres grandes grupos. Cada grupo elige un tema relacionado con las ciencias naturales. Con ayuda del monitor, cada grupo elabora un vocabulario específico, que esté relacionado con ese tema. Practicarán el vocabulario, a través de un debate propuesto al interior del grupo, donde previamente, habrán seleccionado a un moderador.

**Actividad 23**

Los participantes se organizan en grupos de cuatro personas. Cada grupo pensará en una clase relacionada con el sector de ciencias naturales, que estaría dirigida a estudiantes de enseñanza media. Organizarán la clase a partir de objetivos a lograr, contenidos, estrategias metodológicas y materiales. Una vez planificada, la prepararán como para ser impartida a través de LSCh.

**Actividad 24**

De acuerdo con la actividad anterior, cada grupo dicta la clase, que en este caso, estará dirigida a sus compañeros de curso. Tendrán que preocuparse que los participantes ocupen la LSCh en forma apropiada durante la actividad. Cuando los tres grupos han finalizado sus “clases”, el curso evaluará el desarrollo de ellas, teniendo en cuenta principalmente el manejo de la LSCh como vía para el aprendizaje.

**Contenido:**

- Comprensión y producción de textos relativos al sector de matemáticas.

**Actividad 25**

El curso se divide en dos grandes grupos. Con ayuda del monitor, cada grupo elabora un vocabulario específico, que esté relacionado con geometría y con aritmética, respectivamente. A continuación, cada grupo presenta el vocabulario, al otro grupo, y se sistematiza a través de un debate entre todos los participantes, moderado por el monitor.

**Actividad 26**

Los participantes se organizan en grupos de cuatro personas. Cada grupo pensará en una clase relacionada con el sector de matemáticas, dirigida a estudiantes de enseñanza básica o media. Organizarán la clase a partir de objetivos a lograr, contenidos, estrategias metodológicas y materiales. Una vez planificada, la prepararán como para ser impartida a través de LSCh.

### **Actividad 27**

De acuerdo con la actividad anterior, cada grupo dicta la clase, que en este caso, estará dirigida a sus compañeros de curso. Tendrán que preocuparse que los participantes ocupen la LSCh en forma apropiada durante la actividad. Cuando los tres grupos han finalizado sus “clases”, el curso evaluará el desarrollo de ellas, teniendo en cuenta principalmente el manejo de la LSCh como vía para el aprendizaje.

#### **Contenido:**

- Comprensión y producción de textos relativos al sector de historia y ciencias sociales.

### **Actividad 28**

El curso se divide en cuatro grupos. Con ayuda del monitor, cada grupo elabora un vocabulario específico, que esté relacionado con historia y ciencias sociales. A continuación, cada grupo presenta el vocabulario, al otro grupo, y se sistematiza a través de un debate entre todos los participantes, moderado por el monitor.

### **Actividad 29**

Los participantes se organizan en grupos de cuatro personas. Cada grupo pensará en una clase relacionada con el área de la historia y las ciencias sociales, dirigida a estudiantes de enseñanza básica o media. Organizarán la clase a partir de objetivos a lograr, contenidos, estrategias metodológicas y materiales. Una vez planificada, la prepararán como para ser impartida a través de LSCh.

### **Actividad 30**

De acuerdo con la actividad anterior, cada grupo dicta la clase, que en este caso, estará dirigida a sus compañeros de curso. Tendrán que preocuparse que los participantes ocupen la LSCh en forma apropiada durante la actividad. Cuando los tres grupos han finalizado sus “clases”, el curso evaluará el desarrollo de ellas, teniendo en cuenta principalmente el manejo de la LSCh como vía para el aprendizaje.

#### **Contenido:**

- Comprensión y producción de textos escolares en el sector de lenguaje y comunicación.

### **Actividad 31**

El curso se divide en dos grupos. Con ayuda del monitor, cada grupo elabora un vocabulario específico, que esté relacionado con el ámbito de la literatura y con el ámbito de la gramática. A continuación, cada grupo presenta el vocabulario, al otro grupo, y se sistematiza a través de un debate entre todos los participantes, moderado por el monitor.

### **Actividad 32**

Los participantes se organizan en grupos de cuatro personas. Cada grupo pensará en una clase relacionada con el sector de lenguaje y comunicación, dirigida a estudiantes de enseñanza básica

o media. Organizarán la clase a partir de objetivos a lograr, contenidos, estrategias metodológicas y materiales. Una vez planificada, la prepararán como para ser impartida a través de LSCh.

### **Actividad 33**

De acuerdo con la actividad anterior, cada grupo dicta la clase, que en este caso, estará dirigida a sus compañeros de curso. Tendrán que preocuparse que los participantes ocupen la LSCh en forma apropiada durante la actividad. Cuando los tres grupos han finalizado sus "clases", el curso evaluará el desarrollo de ellas, teniendo en cuenta principalmente el manejo de la LSCh como vía para el aprendizaje.

#### **Contenido:**

- Comprensión y producción de textos explicativos relacionados con el sector de educación artística.

### **Actividad 34**

El curso se divide en cuatro grupos. Con ayuda del monitor, cada grupo elabora un vocabulario específico, que esté relacionado con distintos ámbitos relativos al sector de educación artística. A continuación, cada grupo presenta el vocabulario, al otro grupo, y se sistematiza a través de un debate entre todos los participantes, moderado por el monitor.

### **Actividad 35**

Los participantes se organizan en grupos de cuatro personas. Cada grupo pensará en una clase relacionada con el sector de educación artística, dirigida a estudiantes de enseñanza básica o media. Organizarán la clase a partir de objetivos a lograr, contenidos, estrategias metodológicas y materiales. Una vez planificada, la prepararán como para ser impartida a través de LSCh.

### **Actividad 36**

De acuerdo con la actividad anterior, cada grupo dicta la clase, que en este caso, estará dirigida a sus compañeros de curso. Tendrán que preocuparse que los participantes ocupen la LSCh en forma apropiada durante la actividad. Cuando los tres grupos han finalizado sus "clases", el curso evaluará el desarrollo de ellas, teniendo en cuenta principalmente el manejo de la LSCh como vía para el aprendizaje.

