

## Adquisición de la Lectoescritura en Niños Sordos: Una Visión desde los Profesores en Chile<sup>1</sup>

### Literacy Acquisition in Deaf Children: A Viewpoint of Chilean Teachers

María Rosa Lissi  
Valeska Grau  
Mirra Raglianti  
Marcela Salinas  
Magdalena Torres

Pontificia Universidad Católica de Chile

Este artículo presenta una revisión de la literatura sobre la adquisición de la literacidad en niños sordos. Se exponen además los resultados de un estudio cuyo objetivo general fue presentar una visión actualizada del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en distintos establecimientos de la Región Metropolitana que atienden a niños sordos. Más específicamente nos propusimos: (a) identificar los diferentes enfoques y metodologías para la enseñanza de la lectoescritura empleados en estos establecimientos educacionales y (b) describir las percepciones de los/as profesores/as de niños sordos acerca de las dificultades que enfrentan sus alumnos en la adquisición de la lectoescritura. Para ello se llevaron a cabo grupos focales en cinco establecimientos, con la participación de un total de 40 profesores especialistas en la atención de niños sordos. Los resultados permiten identificar algunas necesidades, dificultades y expectativas de los participantes en relación al proceso educativo con alumnos sordos. El artículo incluye reflexiones acerca de futuros trabajos de investigación en esta área.

The article presents a review of the literature about literacy acquisition in deaf children. It also includes the results of a study that attempts to provide an actualized view of the reading acquisition process in different educational settings serving deaf children in the metropolitan area in Santiago, Chile. More specifically, we aimed to: (a) identify the different approaches and methods used to teach reading and writing in these institutions and (b) describe the perceptions of educators of the deaf with regard to the difficulties faced by their students in the process of literacy acquisition. We carried out focus group interviews in five institutions, which involved a total sample of 40 teachers of the deaf. The results allowed us to identify some of the participants' needs, difficulties, and expectations with regard to the process of educating deaf children. The article includes some thoughts about future research work in this field.

#### Antecedentes Teóricos e Investigaciones Previas en el Área

##### *Sordera y Adquisición de la Lectoescritura*

Si bien las habilidades de lectoescritura son importantes para todos los individuos en las sociedades modernas, podemos plantearnos que son más importantes aún en el caso de las personas con discapacidad auditiva, ya que para ellos constitui-

rían la modalidad más eficiente para poder participar activa y eficientemente en el ámbito social, educacional y laboral.

En general, los individuos sordos presentan dificultades en la adquisición de los lenguajes hablados, no sólo en su forma oral, la cual por razones obvias les plantea desafíos particulares, sino también su forma escrita, como se evidencia en los bajos niveles lectores de los adultos sordos (Paul, 1998). Esta situación es considerablemente crítica porque el lenguaje escrito, después del lenguaje de señas, es probablemente la vía más accesible para que los individuos sordos obtengan información que les permita estar al tanto de lo que ocurre a su alrededor y más allá de su entorno inmediato. La lectura les permite recibir información a través de diarios y revistas, y programas subtítulos, a la vez que les proporciona acceso a otros aspectos artísticos y culturales de su ambiente a través de la literatura (Lissi, 1998). Además el uso de la forma escrita del idioma

---

María Rosa Lissi, Valeska Grau, Mirra Raglianti, Marcela Salinas y Magdalena Torres. Escuela de Psicología.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a María Rosa Lissi, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Av. Vicuña Mackenna 4860, Santiago, Chile. Fono: 6864852, Fax: 6864844. E-mail: mlissi@puc.cl

<sup>1</sup> El estudio aquí presentado es parte de un proyecto de investigación sobre habilidades de lectoescritura en niños sordos chilenos, financiado por la Pontificia Universidad Católica de Chile: Proyecto DIPUC 2000/ 03E.

es una actividad natural para los sordos adultos, sobre todo en países con mayor desarrollo económico donde estos tienen un mayor acceso al correo electrónico, Internet y TTYs (aparatos de telecomunicación que posibilitan una conversación telefónica a través de mensajes escritos) para comunicarse con otros sordos u oyentes con fines de trabajo o meramente sociales.

En relación a este tema, numerosos estudios, llevados a cabo principalmente en el extranjero, han constatado las enormes dificultades que enfrentan los niños sordos en el proceso de adquisición de la literacidad (Allen, 1986). A pesar de que diferentes autores coinciden en este diagnóstico, las explicaciones de este fenómeno no son concluyentes y existe gran discrepancia en relación a la mejor forma de enfrentar estas dificultades en el ámbito educativo (Marchesi, 1987; Skliar, 1997; Power & Leigh, 2000).

Los estudios acerca de las habilidades lingüísticas de los niños sordos han demostrado un evidente retraso en el desempeño lingüístico en el idioma dominante de la comunidad en que estos se desarrollan, especialmente en comparación con sus pares oyentes (ver Paul, 1998, para una completa revisión de estudios en esta área).

La mayoría de los investigadores en el campo de la sordera están de acuerdo en que los alumnos sordos, sin importar el tipo de programa educacional en que se encuentren, alcanzan niveles lectores muy por debajo de aquellos logrados por sus pares oyentes (Limbrick, 1991; Moores, 1987; Paul, 1998). Diversos estudios llevados a cabo durante los últimos veinte años han reportado que el nivel lector de los sordos de 18 años o más equivale a un 3° o 4° básico, que en general la comprensión lectora es deficiente y mejora poco con el transcurso de los años (Allen, 1986; Skliar, Massone & Veinberg, 1995; Marchesi, 1987; Marschark, 1993). Se indica además que el 30% de los que asisten a la escuela la abandonan en calidad de iletrado (cifra muy alta en comparación con el 1% de los oyentes) (Marschark, 1993). Aún hoy en día la investigación en esta área no es suficientemente concluyente, y existe poco acuerdo entre los expertos, con respecto al rol de diferentes factores en la explicación de las dificultades que enfrentan los sordos en la adquisición de la literacidad y la mejor manera de superarlas (Power & Leigh, 2000).

Pareciera que el déficit lector no está asociado solamente a un tipo específico de enseñanza, sino

que más bien, el problema radica en la tardía exposición al lenguaje natural de ellos, el de señas (Marchesi, 1987). Aún cuando no queda claro si la calidad de oyentes o sordos de los padres es un factor determinante, se ha notado que asociado a esto existen diferencias en la exposición temprana de los niños al lenguaje de señas, y en el aprendizaje del idioma nacional como una segunda lengua una vez que se domina el lenguaje primario. Además, hay claras diferencias en las expectativas de desarrollo entre ambos padres, situación que está muy disminuida en los hijos sordos de padres oyentes, quienes tienen una expectativa de logro de 4° básico de la enseñanza regular (Marschark, 1993; Marchesi, 1987). Por otro lado, se ha visto que el uso de la comunicación manual en la clase tiene un efecto importante en la habilitación de la lectura, incluso de manera más determinante que el ser hijo de padres sordos (Marschark, 1993). Autores como Charrow y Fletcher (1974) establecen que un grupo de sordos que usan la seña nativa tiene una marcada ventaja en las dimensiones de lenguaje y escritura, incluyendo la medición de vocabulario, significación de un párrafo y la estructura lingüística que aquellos sordos que no aprendieron el lenguaje de señas como lengua materna (Marschark, 1993). A un nivel anterior, los sordos que adquirieron desde pequeños el lenguaje signado presentan mayor inteligencia, más vocabulario, mayor capacidad de lectura labial y mayor comprensión lectora (Marchesi, 1987).

Marschark (1993), basándose en los resultados de diversos estudios sobre el tema, describe la forma en que los distintos componentes de la habilidad para leer, podrían verse afectados en el caso del niño sordo. Los investigadores suelen centrarse en uno o más de estos aspectos para intentar explicar las dificultades de estos estudiantes en la adquisición de la lectoescritura. A continuación se resumen los hallazgos en relación a cada uno de los componentes especificados por Marschark:

#### a) Fonología y deletreo:

Los niños sordos parecen tener un empleo menor del código fonológico debido a la dificultad de unir el sonido con la letra, pero pueden usar tal código cuando la información gráfica es inequívoca. Lo que se ha observado es que manejan capacidad para codificar la palabra total más que el deletreo de cada letra (Schirmer, 1994). Sin embargo, algunos autores postulan que los niños sordos que logran mejo-

res niveles de lectoescritura tienden a utilizar un código de tipo fono-articulatorio (Hanson, 1989; Paul, 1998; Tzeng, 1993).

b) Conocimiento del vocabulario:

Los sordos son caracterizados, en términos generales como poseedores de un lenguaje menos extenso, poco asociado en su organización y tendrían una menor capacidad de organizar palabras en categorías semánticas. En comparación con los niños oyentes, se evidencia menor rotulaje de objetos del ambiente y tienen menor probabilidad de adquirir este conocimiento por medio de la lectura (Schirmer, 1994; Paul, 1998).

El acceso al léxico, según Silvestre et al., (1998) se produce a través de la familiaridad con las nuevas palabras que se adquieren, incorporándolas por las señales gráficas tales como su longitud, letras de inicio y fin y la forma global de la palabra, no considerándose, la mayoría de las veces el significado de la misma. Esto ocurriría debido a que la ausencia del sonido dificulta la unión grafema-fonema, con lo cual se accede a la palabra de manera logográfica.

El hecho de tener un bagaje lingüístico y socio cultural limitado dificulta la autocorrección cuando se produce una captación incorrecta de la palabra. De este modo, se circunscribe su uso al ámbito conocido familiar, sin transferir su uso o significado a contextos nuevos. Lo anterior arroja dos conclusiones (Silvestre & Laborda, 1998):

- a) la mayoría de las personas sordas estudiadas no tienen conciencia que las palabras tienen distintos significados,
- b) cuando la gama de respuestas o usos de la palabra es más restringida, se tiene una ejecución mejor de la misma.

Posteriormente en el proceso de lectura propiamente tal, el bajo nivel de vocabulario repercute en el conocimiento de palabras claves sobre algún tema o texto, todo lo cual disminuye su capacidad comprensiva. Para compensar su dificultad, el niño sordo tiende a deducir el significado de un texto a partir de la interpretación de las palabras que le son familiares, aún cuando éstas no tengan relación con la idea principal (Silvestre & Laborda, 1998).

El conocimiento del vocabulario se ve altamente favorecido cuando hay un apoyo de la seña en la palabra que se aprende (Schirmer, 1994). En con-

traste, el aprendizaje de la palabra se hace más difícil si ésta se presenta de manera aislada, fuera de un contexto. Muchas veces los niños pueden comprender el párrafo aún cuando éste contenga palabras desconocidas. Sin embargo, la comprensión se refiere a situaciones más estructuradas, notando que no se hace transferencia de lo aprendido a contextos naturales.

También se reporta que los sordos tienen un déficit en el lenguaje expresivo tanto en el uso de señas como en el lenguaje oral, situación que también ocurre en lo escrito. Entienden más los sustantivos de acción concretos y verbos de acción familiar que las palabras abstractas, o con significados múltiples, con las cuales tienen menor experiencia, especialmente si sus padres son oyentes (Paul, 1998; Paul & Gustafson, 1991).

c) Estructura sintáctica:

Los sordos, en promedio, muestran marcadas deficiencias en las habilidades sintácticas comparada con la de los oyentes (Lillo-Martin, Hanson & Smith, 1992). Esta deficiencia puede verse compensada si se recibe un temprano entrenamiento del lenguaje, ya sea el manual, de sus padres sordos u oral de sus padres oyentes. Al igual que el caso del aprendizaje del vocabulario, el desarrollo sintáctico es mayor en un ambiente en que se esté expuesto tanto al lenguaje de señas como al nacional, independiente de las características auditivas de los padres (Paul, 1998).

Las investigaciones entre los años 1950 y 1960 establecen que los sordos tienen un nivel de escritura de frases más simple y breves, con mayor número de palabras de contenido (nombres, verbos) y menos de función (artículos, preposiciones, conjunciones), mostrando un estilo más rígido y estereotipado que los oyentes y con numerosos errores en relación a la estructura gramatical (Marchesi, 1987).

En términos del dominio de la estructura morfosintáctica, Volterra y Osella (1988, en Silvestre & Laborda, 1998), han descrito que los sordos desarrollan una gramática espontáneamente distinta de los oyentes o al menos en parte de su estructura. Si bien el estudio muestra que a cierta edad los errores cometidos en el grupo de sordos y oyentes son similares, el conocimiento de algunas dimensiones morfológicas en el sordo se caracterizaría por el estancamiento de su aprendizaje y adquisición de aspectos morfológicos especiales.

Por otro lado, las reglas de transformación de la palabra toman un carácter distinto que en los oyentes. Se observa en los niños sordos cierta relación entre la dificultad de captar los detalles de la imagen gráfica de la palabra y la capacidad de establecer asociación de afinidades entre su morfología. De esta misma manera, las palabras derivadas tienen una construcción particular, pues las reglas son aplicadas de manera equívoca, produciéndose errores de generalización en las reglas de transformación (Silvestre & Laborda, 1998).

Taylor, en 1969, encontró que los alumnos sordos de hasta 16 años manifiestan en sus escritos grandes diferencias en relación a la gramática del inglés (Marchesi, 1987). Si bien existía el dominio de la estructura sujeto - verbo - predicado, había muchos problemas con los determinantes y los verbos auxiliares, siendo bastante incapaces de usar frases con relativos, incluir nominales y complementos y de utilizar estructuras lingüísticas más complejas (Silvestre & Valero, 1995; Marchesi, 1987). Se ha visto que es más fácil para ellos extraer el significado del texto si se recurre a reglas del lenguaje de señas, situación que ha sido la base para la elaboración de los textos de lectura en España (Marchesi, 1987).

En el caso de la escritura, la diferencia con los oyentes radica en su acceso logográfico y no fonarticulatorio (Silvestre & Valero, 1995). Se ha visto que su uso es menor, estructuralmente menos variado y con frecuentes frases incompletas. Su escritura es más literal, menos interconectadas las oraciones y puntúan más bajo en la corrección gramatical que los alumnos oyentes. El nivel escritor de un sordo de 18 años es comparable al de un oyente de 8 años (Marschark, 1993). Hay una frecuente omisión de palabras, se usan pocos adverbios, conjunciones y verbos auxiliares (Paul, 1998).

El problema de la escritura sería debido a una dificultad en la "orientación discursiva". Para algunos autores, la razón de que los sordos tengan esta dificultad, es porque las reglas de la interacción verbal son distintas a la de la escritura. Se ha visto que la escritura constituye una tarea laboriosa, de oración a oración y que no se visualiza como una alternativa a la comunicación oral (Marschark, 1993).

Los problemas enfrentados por los lectores sordos, son usualmente vistos como posibles de ser explicados por diferentes tipos de deficiencias en el individuo, como consecuencia de su impedimento auditivo. Sin embargo, otra perspectiva acerca de la fuente de este problema apunta a factores del am-

biente, y más específicamente, variables relacionadas al ambiente instruccional. Este punto ha sido discutido por Limbrick (1991), quien demostró, entre otros factores, que la cantidad y la calidad de la instrucción en lectoescritura que tenía lugar en las salas de clases para niños sordos, era significativamente más baja que la observada comúnmente en aulas regulares.

Paul (1998) indica que a pesar de que algunos investigadores se centran más en las habilidades básicas de decodificación y otros enfatizan más las habilidades cognitivas que posibilitan la comprensión lectora, para poder entender los problemas que enfrenta el niño sordo en relación al desarrollo de las habilidades de lectoescritura es necesario contemplar un modelo que incluya ambos tipos de habilidades a la vez que variables contextuales relacionadas con la familia y el ámbito educacional. Si en algo coinciden los diferentes autores es en señalar que existe una relación entre las dificultades que presentan los sordos en la adquisición de la lectoescritura y los desafíos que les plantea la adquisición del lenguaje, sobre todo el lenguaje auditivo-oral, utilizado por los oyentes en su comunidad.

### *Sordera y Desarrollo Lingüístico*

#### a) Aprendizaje del lenguaje oral

Marchesi (1987) destaca que es importante distinguir entre adquisición y aprendizaje del lenguaje. La adquisición apunta a incorporar naturalmente un sistema lingüístico, mientras que el aprendizaje requiere planificación, esfuerzo e intervención educativa. En el caso del niño sordo, el desarrollo de la lengua oral se enmarca en un proceso de aprendizaje, ya que es extremadamente difícil que la adquiera en forma natural, a través de la interacción cotidiana al interior de su familia. Por esto, el lenguaje se convierte en un trabajo muy arduo para el niño, y el proceso debe ser planificado en forma sistemática por los adultos que lo acompañan. Las palabras se incorporan muy lentamente al vocabulario del niño, y estas dificultades hacen que muchas veces las habilidades de pronunciación y dicción se distancien de un contexto comunicativo, por lo que el niño tiene continuas dificultades para utilizar el lenguaje oral en contextos de interacción cotidiana y con funciones pragmáticas.

## b) Adquisición de la lengua de señas

Las personas sordas tienden a agruparse en distintas organizaciones, allí desarrollan un sentido de pertenencia y de comunidad que está fuertemente marcado por la utilización de un código lingüístico común que les es propio. Toda comunidad de sordos tiende a comunicarse primordialmente a través de alguna lengua de señas. El lenguaje de señas americano (ASL), característico de la comunidad sorda de EEUU y Canadá, ha sido extensamente estudiado por lingüistas, quienes han demostrado que posee todas las características necesarias para ser considerado una lengua, tan completa y efectiva como las lenguas orales (Stokoe, 1998). La lengua de señas chilena ha comenzado a ser estudiada recientemente desde el punto de vista lingüístico, y a su vez, a adquirir importancia dentro de la educación de sordos.

Distintos autores han demostrado que así como la adquisición del lenguaje oral plantea serias dificultades para los niños sordos, la adquisición de la lengua de señas es por el contrario un proceso que puede producirse en forma natural y sin necesidad de enseñanza sistemática, siempre que el niño tenga la oportunidad de interactuar, desde temprana edad, con adultos sordos que empleen cotidianamente este lenguaje (Vernon & Andrews, 1991). Se ha descrito que, en estos casos, el desarrollo del lenguaje en el niño pasaría por etapas similares a las del niño oyente que está adquiriendo el lenguaje oral de su comunidad.

Casi todos los sordos son hijos de padres oyentes, sólo existe un 10% de ellos que son hijos de padres sordos. En el primer caso, los padres no aprenden ni utilizan con su hijo el lenguaje de señas debido a que no tienen la oportunidad de aprenderlo o por el temor a que interfiera posteriormente en el aprendizaje del lenguaje oral. En el caso de aquellos que son hijos de padres sordos, éstos tienen la oportunidad de adquirir naturalmente la lengua de señas desde pequeños, por lo que alcanzan un mayor dominio de este lenguaje (Marchesi, 1987). También se ha evidenciado que los hijos sordos de padres sordos tienen una personalidad más equilibrada, menores problemas socioafectivos, mejores niveles académicos, mejor habilidad para aprender la lengua hablada y escrita y niveles de lectura similares a los oyentes, en contraposición de los hijos sordos de padres oyentes (Skliar, Massone & Veinberg, 1995). En general, estas ventajas de los hijos de padres sordos se han asociado a la posibilidad de estar

expuestos, desde muy temprano a un código lingüístico que les permite desarrollar en forma más natural las habilidades cognitivas y socioafectivas esperadas.

*Enfoques Empleados en la Educación de Sordos*

Es interesante hacer notar que la investigación relacionada con la lectoescritura en los sordos ha proliferado sólo en las últimas décadas, en parte debido a que los enfoques educativos que predominaron durante la mayor parte del siglo veinte enfatizaban principalmente el desarrollo del habla por sobre todo lo demás, como medio para posibilitar la integración del individuo sordo a la sociedad.

El tema del desarrollo de las habilidades lingüísticas en general, incluyendo la adquisición de la lectoescritura, tiene distintas interpretaciones dependiendo del marco de referencia adoptado tanto por los educadores de sordos, como por otros investigadores en el área, respecto a los enfoques metodológicos y al modelo utilizado para comprender el fenómeno de la sordera. Skliar (1997) distingue claramente dos modelos de aproximación al tema: un modelo clínico-terapéutico y un modelo socio-antropológico. Estos modelos se asocian a su vez a diferentes posturas respecto a las metodologías que debieran emplearse en la educación de estos niños (Moore, 1987; Skliar, 1997).

*Modelo clínico-terapéutico.* Skliar (1997) plantea que este modelo asume que los sordos forman un grupo del todo homogéneo "cuyas posibles subdivisiones deberían responder, únicamente, a la clasificación médico-clínica de las deficiencias auditivas" (p. 77). Dentro del modelo clínico-terapéutico habría, de acuerdo a este autor, una confusión entre la naturaleza biológica del déficit auditivo y las consecuencias sociales asociadas a éste. De este modo se asume que toda problemática social, cognitiva, comunicativa y lingüística de los sordos depende por completo de la naturaleza del déficit auditivo. Cuando se adopta este modelo para la educación de los niños sordos, el ámbito escolar asume el carácter de un contexto primordialmente clínico, donde el principal objetivo es la reparación del déficit y la enseñanza dirigida a preparar al niño para poder integrarse a la corriente predominante en la sociedad, funcionando de la manera más parecida posible a sus pares oyentes.

*Modelo socio-antropológico.* Este modelo postula que "el niño sordo pertenece de un modo real

—cuando se trata de hijos de padres sordos— o de un modo potencial —cuando se trata de hijos de padres oyentes— a una comunidad lingüística diferente. Y esta comunidad, minoritaria respecto a la de los oyentes, posee una lengua específica y modos de funcionamiento socio-culturales y cognitivos diferentes” (Skliar, 1997). Desde esta perspectiva, desarrollada, entre otros por Lane (1992), se considera que la deficiencia auditiva en sí no inhibe las competencias comunicativas, lingüísticas y cognitivas de los niños sordos.

*Enfoques metodológicos específicos.* Desde sus comienzos, la educación de sordos ha sido un tema de grandes debates y conflictos, distinguiéndose tempranamente dos grandes concepciones o enfoques acerca de la mejor manera de educarlos (Moores, 1987, Skliar, 1997). Uno de ellos, el *oralismo (enfoque oral-auditivo)*, el cual tiende a asociarse al modelo clínico-terapéutico de la sordera (Skliar, 1997), enfatiza el desarrollo del lenguaje hablado, la amplificación del sonido y la lectura labiofacial como la mejor manera de ayudar al sordo a insertarse en un mundo que es primordialmente oyente (Silvestre & Laborda, 1998). Por otra parte, y en oposición a este enfoque, se plantea la importancia de la utilización del *lenguaje de señas* en la educación del sordo, postura que hoy en día se identifica con el *enfoque bilingüe*, el cual defiende el uso del lenguaje de señas en la educación del sordo y el desarrollo paralelo de la lengua correspondiente a la cultura más amplia en que el individuo se inserta, primordialmente a través de la exposición a esta a través de textos escritos (Johnson, Liddell & Erting, 1989). El enfoque bilingüe tiende a asociarse con el modelo socio-antropológico de la sordera descrito por Skliar (1997).

En la segunda mitad del siglo XIX, se realizaron una serie de congresos en Europa donde el oralismo iba tomando cada vez más fuerza como método de enseñanza y forma de comunicación, llegando al Congreso de Milán en Italia (1880), bajo el lema “el signo mata la palabra” (Bellés, 1995) en el que formalmente se impone el oralismo.

El sistema oralista supone una unión unívoca entre la adquisición del lenguaje oral y el desarrollo cognitivo. Se afirma que la lengua de señas no se constituye en un verdadero sistema lingüístico, debido a que es un conjunto de gestos que no tiene estructura gramatical y que limita el aprendizaje de la lengua hablada (Skliar, Massone & Veinberg, 1995).

Hasta la década del 60 del S. XX, había predominado el oralismo de manera casi exclusiva en las escuelas. Sin embargo, a pesar de la oralidad, se notaba continuamente que los sordos, al amparo de una institución religiosa o club social, se comunicaban en forma fluida entre ellos, haciendo uso libre de algún lenguaje de señas (Skliar, Massone & Veinberg, 1995).

Debido al interés lingüístico y psicolingüístico en torno a distintas culturas y lenguas se comienza a estudiar con detención los procesos de adquisición del lenguaje oral y de señas y su relación con el desarrollo cognitivo, lo cual llevó a observar etapas de desarrollo paralelas entre sordos y oyentes, constatándose éstos como similares y estableciendo que la adquisición temprana del lenguaje de señas favorecería el desarrollo del lenguaje y del pensamiento de la persona sorda (Marchesi, 1987; Skliar, Massone & Veinberg, 1995).

Paralelo a esto, se comenzó a constatar que para una gran mayoría de niños, el oralismo no producía los resultados esperados en términos de generar fluidez y eficacia en la comunicación oral entre sordos y oyentes (Marchesi, 1987). Por otra parte, diversos estudios valoraron la estructura interna y gramatical del lenguaje de señas, estableciendo su valor lingüístico y potencial de expresión a cualquier nivel abstracto (Marchesi, 1985), lo cual lo lleva a constituirse en un elemento importante de ser incluido dentro de la escuela, no sólo como apoyo cuando falla la comunicación oral, sino como una forma de comunicación válida para alcanzar metas educativas.

A pesar de que hoy en día existe una gran variedad de estrategias pedagógicas, las cuales se sitúan a un nivel intermedio entre estos dos enfoques, el oralismo y la enseñanza a través del lenguaje de señas, el debate en relación a la utilización o no del lenguaje de señas y a la mejor forma de emplearlo en la educación del sordo todavía continúa (Power & Leigh, 2000; Skliar, 1997; Moores, 1987). Sin embargo la polémica, de acuerdo con Marchesi (1987), se ha ido haciendo menos extrema. Los oralistas mantienen la primacía del habla, considerando cualquier forma de comunicación a través de señas como complemento de ayuda. Los defensores del lenguaje de señas no descartan el lenguaje oral, el que se considera importante para la integración social, pero usan la lengua de señas para la educación de los alumnos sordos (Marchesi, 1987).

Un enfoque pedagógico que surgió a fines de la década de los 70 en los Estados Unidos y que sigue siendo ampliamente usado hoy en día es el denominado *Comunicación Total*. Este combina algunos elementos del enfoque oral-auditivo con otros elementos visuales tales como las señas y el uso del alfabeto manual. Bajo este enfoque los niños reciben input a través de la lectura labiofacial, la amplificación de sonidos, señas y deletreo manual; a su vez, se espera que ellos se expresen a través del habla, las señas y el deletreo manual (Moore, 1987).

Por otra parte, es importante mencionar la existencia del *Método Auditivo Verbal*, empleado especialmente en instituciones, tanto fuera como dentro de nuestro país, que enfrentan con un enfoque más bien clínico el trabajo con el niño sordo. A través de este método se busca desarrollar al máximo el potencial auditivo del niño, mediante la utilización de tecnologías avanzadas para la implementación y amplificación auditiva desde muy temprana edad. El fundamento es que esta intervención permitirá un desarrollo del lenguaje oral más temprano y más cercano al normal en el niño sordo.

#### *Innovaciones Metodológicas*

Recientemente, algunos autores han planteado la posibilidad de considerar al estudiante sordo en una situación similar a la que enfrentan aquellos individuos oyentes que están tratando de adquirir una segunda lengua (Stewart, 1993). Desde esta perspectiva se ha considerado la utilización de metodologías que enfatizan la comunicación auténtica y significativa dentro de la sala de clases, a través de la lectoescritura, como una forma viable de desarrollar estas habilidades en los estudiantes sordos (Peyton & French, 1996).

Como una de las formas de hacer significativa la escritura, Bailis, Dearls, Slobdosian y Staton (1986) plantean como forma de estimular la escritura en los alumnos el llevar un diario de comunicación escrita entre el profesor y el alumno. Se trata de que la escritura tenga un carácter cotidiano permitiendo que piensen y escriban acerca de sus experiencias, ideas y preguntas, fomentando con esto el aprendizaje autodirigido. A través de esto se desarrolla un lenguaje natural, casi como el que se da con los padres cuando los oyentes comienzan a hablar. El contenido de estos diarios es completamente libre, pudiendo ir desde la descripción de la situación diaria,

preguntas, información más específica, criticar eventos del día, hacer promesas, etc.

Autores como Peyton y French (1996), Lissi (1998) y Lissi y Schallert (1999) describen una estrategia en que los alumnos utilizan computadores conectados a través de una red local para comunicarse entre ellos y con sus profesores, como una alternativa para hacer de la comunicación a través de la lectoescritura, una herramienta que permita la interacción auténtica y espontánea entre los usuarios.

Otra línea de investigación emergente, en relación a la enseñanza de la lectoescritura en el sordo, dice relación con la implementación de estrategias de evaluación que ayuden al docente a llevar un registro constante de los progresos de los alumnos en esta área (French, 1999). Esta autora ha diseñado estrategias de evaluación de habilidades comunicativas y lectoescritura que enfatizan la determinación de las destrezas de los alumnos en estas áreas, a través de situaciones cotidianas (materiales auténticos, cuentos, listas de cotejo a utilizar por el docente, etc.) más que a través del uso de instrumentos estandarizados.

#### *Situación Educativa de los Discapacitados en Chile*

Según estimaciones de la OMS, en países en vías de desarrollo como Chile, se calcula que entre el 7,5 y 10% de la población presenta algún grado de discapacidad; eso es cerca de 1.400.000 personas. En tanto, la encuesta CASEN (Caracterización Socioeconómica Nacional), que realizó MIDEPLAN en 1996, alcanzó un universo de 616.434 personas con algún tipo de discapacidad, lo que corresponde a un 4,3% de la población total del país (MIDEPLAN, 1997).

En cuanto al nivel de estudios de este grupo de la población, el 16,9% no presenta escolaridad, cifra por la cual es significativamente mayor al porcentaje nacional (3,8%) (MIDEPLAN, 1997).

Un aspecto importante a destacar es que el 4% de las personas con discapacidad ha cursado estudios en la modalidad de Educación Diferencial, hecho que se podría explicar por la distribución por tramo de edad de los encuestados. El 68,2% de ellos son mayores de 30 años, por lo que se podría deducir que su discapacidad fue adquirida con posterioridad a la edad escolar, o que tuvo acceso a la educación regular (MIDEPLAN, 1997).

Otro aspecto importante de señalar es que un 23,3% de personas con discapacidad mayores de 15 años son analfabetos, cifra que es significativamente mayor al porcentaje nacional (4,9%) (MIDEPLAN, 1997).

### *La Educación de Sordos en Chile y la Investigación en el Área*

En relación a los tipos de discapacidad más recurrentes en la población, se aprecia prevalencia de las discapacidades para oír (27,3%), para ver (26,9%) y las de tipo físico, con un 21,2% (MIDEPLAN, 1997). En el mismo sentido, según el Censo de 1992 existen 59.045 personas sordas en nuestro país, considerando sólo aquellas con sordera total e incluyendo a quienes tienen hipoacusia. Dado que el Censo de 1992 no contempló en sus preguntas los niveles de baja audición que también generan discapacidad, no existen datos exactos sobre esta condición (Fonadis, 2001). En relación a la población que presenta alguna discapacidad auditiva a nivel nacional, cifras del Censo Nacional de Población (1990) indican que ésta ascendería a una total de 372.000 personas, de las cuales 12.000 presentarían sordera severa profunda de carácter congénito y 360.000 presentarían sordera adquirida. La falta de coincidencia entre algunas de estas cifras, podría estar indicando que algunos niños con discapacidad auditiva no aparecerían considerados en algunas de las estadísticas, por las dificultades para determinar en qué tipo de institución educativa están recibiendo atención.

Miranda (1997) menciona que la población de sordos en Chile corresponde a un 2%, según cifras entregadas por el Instituto Nacional de Estadísticas; los niños matriculados en escuelas de sordos en 1993 ascendían a 1934, en todo el territorio nacional. De éstos, 964 corresponderían a la Región Metropolitana. De acuerdo con cifras entregadas por el MINEDUC (1998a, 1998b), se puede afirmar que en 1997, 1410 niños con discapacidad auditiva recibían atención en establecimientos de educación especial. Esta información no incluye alumnos de liceos, educación parvularia y colegios particulares, tampoco a los niños que se educan en una escuela regular que no recibe subvención especial.

En nuestro país, la mayoría de las escuelas para niños sordos se adscriben al modelo oralista y se rigen bajo los programas para niños con problemas secundarios de la comunicación, lo que disminuye la obligatoriedad de la enseñanza hasta el nivel de 6° básico, no habiendo 7°, 8° ni enseñanza media

de manera regular. La escuela más antigua, que data de 1852, enseña los planes y programas obligatorios de la enseñanza general básica y mantiene un sistema oral apoyado con un sistema de señas básico (Adamo, Cárdenas & Lattapiat, 1999).

En un trabajo reciente en que se describe la situación actual de la educación de sordos en Chile, Adamo, Cárdenas & Lattapiat (1999) indican que los profesores están inquietos por los deficientes niveles de logro de los alumnos, el excesivo tiempo usado en la enseñanza de lo fonarticulatorio, la ineficaz comunicación que establecen con los alumnos, y sienten que carecen de herramientas pedagógica que permitan realizar las adecuaciones curriculares que efectivamente ayuden a aumentar los niveles de aprendizaje de los niños.

Otro estudio realizado recientemente en nuestro país en relación a la evaluación de la lectoescritura en estudiantes sordos, es el trabajo de Miranda (1997). En esta investigación, la autora utilizó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (Alliende, Condemarín & Milicic, 1996) para evaluar a todos los estudiantes sordos que cursaban el último año (5° o 6° básico) en tres establecimientos para niños sordos de Santiago. Miranda (1997) reporta que los niños evaluados presentan un claro retraso lector con respecto a lo esperado para su edad, y que un grupo importante de ellos, estaría en condiciones de analfabetismo.

La investigación que se describe a continuación tuvo por objetivo general presentar una visión actualizada acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en distintos establecimientos chilenos que atienden a niños sordos. Más específicamente, los objetivos del estudio incluyeron:

- a) Identificar los diferentes enfoques y metodologías para la enseñanza de la lecto-escritura empleados en los establecimientos educacionales que atienden niños sordos en la Región Metropolitana.
- b) Describir las percepciones de los/as profesores/as de niños sordos acerca de las dificultades que enfrentan sus alumnos en la adquisición de la lectoescritura.

## Método

Con el objetivo de conocer las metodologías que están siendo implementadas hoy en día para trabajar el tema de la lectoescritura se llevaron a cabo grupos focales con profesores en los distintos

establecimientos que atienden niños sordos en la Región Metropolitana.

Se realizaron encuentros en 5 establecimientos, con una participación de entre 6 y 12 profesores en cada uno de ellos, sumando un total de 40 profesores participantes. En dos de los lugares se realizaron dos encuentros, ya que se el primero fue insuficiente para indagar toda la información requerida.

Para llevar a cabo los grupos focales con los profesores se utilizó una pauta que incluye las siguientes áreas: enfoque metodológico general utilizado en el establecimiento, proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, modalidad de comunicación utilizada, creencias y expectativas asociadas a la educación de niños sordos, dificultades percibidas en el proceso de adquisición de habilidades de lectoescritura por parte de los niños sordos y percepciones asociadas a la formación de los profesores para realizar exitosamente su tarea.

Las conversaciones duraron aproximadamente una hora y media y fueron grabadas en cada ocasión. Todas las sesiones fueron posteriormente transcritas para poder llevar a cabo un análisis más exhaustivo de la información recogida.

Además, en cada uno de estos encuentros se entregó a cada profesor una pauta para recoger datos específicos acerca de los participantes y se les solicitó que utilizaran los espacios provistos en relación a cada tema tratado para incluir comentarios escritos además de las opiniones expresadas verbalmente durante la sesión de conversación. Estas pautas se recogieron una semana después del grupo focal realizado en cada establecimiento.

## Resultados

La información recogida a través de los grupos focales permitió identificar un conjunto de creencias, dificultades, tensiones y problemas vivenciados por los profesores en torno a su trabajo con niños sordos, y más específicamente, en relación al tema del desarrollo de las habilidades de lectoescritura en sus alumnos. A continuación se presentan estos resultados, agrupados en torno a categorías temáticas que emergieron del análisis de contenido llevado a cabo. Se incluyen citas textuales que ejemplifican lo expresado por los profesores en torno a los temas tratados.

### 1. Percepciones, Creencias y Expectativas Respecto al Proceso de Enseñanza Aprendizaje del Niño Sordo

#### a) Enfoque educativo general, decretos, planes y programas

Existe escaso consenso acerca de cuál es el mejor enfoque educativo. Dentro de las posibilidades se encuentran: el bilingüismo, oralismo, método combinado. Además, en algunos establecimientos los profesores hacen alusión al enfoque constructivista y a la reforma educacional en marcha como algo que se refleja en su enfoque educativo más general.

El curriculum desarrollado en cada establecimiento utiliza como guía los planes y programas de Enseñanza General Básica y decretos específicos relacionados con la educación de los niños que presentan trastornos de audición y lenguaje. Además, cada institución realiza sus propias adaptaciones y modificaciones según su realidad y proyecto educativo. Cabe destacar que no necesariamente estos cambios responden a un consenso del equipo docente, sino que muchas veces cada profesor los lleva a cabo, dentro de su sala de clases, según las características del grupo de niños y las creencias y herramientas que cada uno maneja, *“entonces, si somos treinta profesores, tenemos treinta programas distintos, porque cada uno hace lo que quiere en su sala”*.

#### b) Modalidad de comunicación en la sala de clases

En concordancia con el punto anterior, los profesores sostienen distintos puntos de vista respecto a cuál debiera ser la modalidad de comunicación privilegiada en la sala de clases. Existen posturas contradictorias, incluso al interior de un mismo establecimiento, habiendo algunos profesores que privilegian la comunicación oral y otros que utilizan primordialmente el lenguaje de señas para comunicarse con sus alumnos. Entre estos últimos también se observan variaciones, ya que algunos tienen un dominio mayor de la lengua de señas chilena, y otros la utilizan de manera más rudimentaria. Se observa además, incluso entre aquellos que apoyan la comunicación oral o la utilización de la lengua de señas, gran inseguridad e incertidumbre, respecto a cuál es la mejor manera de lograr que el niño desarrolle al máximo sus habilidades lingüísticas y de lectoescritura. Así, cada profesor utiliza el método de comunicación que le ha dado mejores resultados a partir de su experiencia profesional, *“la verdad es que no sé si podría definir la metodología que uso”, “lo que yo hago es utilizar todo los recursos que pueda”*. Como consecuencia de lo anterior, hay casos en que los niños, al cambiar de curso y de profesor, deben enfrentarse a un cambio en la modalidad de comunicación utilizada.

Dentro de las modalidades de comunicación utilizadas, se encuentra una amplia gama de posibilidades: el método oral puro, oral con apoyo de lo gestual y otras formas de comunicación no verbal, oral con apoyo de señas (idiosincráticas de cada curso y formales de la lengua de señas chilena), oral con apoyo del abecedario dactilológico, oral con apoyo de la escritura, método auditivo verbal, auditivo oral

con apoyo de comunicación total, método bimodal y lenguaje de señas.

Existen algunos establecimientos que han tenido mayores logros en términos de aunar criterios entre los miembros de su equipo docente. En ellos, se aprecia menor variabilidad dentro de lo que cada profesor realiza en su sala de clases. Por el contrario, en aquellos establecimientos en que persisten visiones diversas acerca de la mejor manera de enseñar y de comunicarse con el alumno sordo, las diferencias en cuanto a metodologías y modalidades comunicativas utilizadas por los profesores se hacen mucho más evidentes.

#### c) Formación profesional

Existe amplio consenso entre los profesores entrevistados acerca de las carencias en su formación universitaria, las que han ido descubriendo en los años de experiencia en el trabajo con niños sordos. Se menciona la falta de profundidad en los contenidos tratados, limitación a sólo un enfoque comunicacional y educativo, mínima formación metodológica acerca de cómo enseñar, y escaso desarrollo de habilidades y herramientas para enfrentarse a las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje (especialmente en el ámbito de la lectoescritura).

*“En la universidad es mucho de todo, pero sin profundizar nada”*

*“Yo creo que la universidad nos ha entregado algo teórico. No sé por ejemplo de los niveles de escritura, de la interrogación de textos...de la cosa de la lectoescritura...”*

*“Yo siento que la carrera, tal como está presentada en la universidad tiene muchas falencias metodológicas y pedagógicas, es absolutamente una carrera técnica”.*

Todo esto ha llevado a que exista una percepción común de la necesidad de perfeccionamiento posterior.

Como aspecto positivo, se destaca que en la formación recibida en la universidad se adquirieron herramientas útiles para trabajar en el ámbito de la estimulación del lenguaje.

#### d) Percepción de su labor docente

Debido al escaso consenso en cuanto a la mejor

forma de enseñar al niño sordo y a la deficitaria formación profesional percibida, el profesor suele sentirse sobrepasado, a pesar de los grandes esfuerzos que realiza para encontrar, por sus propios medios, la mejor forma de enseñar a sus alumnos sordos.

Es así como afirman sentirse “entrapados” continuamente, sin saber cómo avanzar con sus niños. No tienen claridad de qué hacer para que el niño sordo aprenda, lo que genera la desgastadora sensación de estar probando continuamente y frustración al no lograr los objetivos propuestos. *“Cuál es la perspectiva que podemos tener de que esto pueda mejorar, si siempre vamos a estar entrapados.”*

Además, se sienten inseguros en cuanto a la manera de adecuar las estrategias metodológicas, y tienen importantes dificultades a la hora de evaluar los avances obtenidos, por los evidentes obstáculos en la comunicación con estos niños.

#### e) Objetivos de la enseñanza a niños sordos

Según el enfoque educativo del colegio, los objetivos que tienen los profesores respecto a los logros a través de la enseñanza formal de sus alumnos sordos, tienden a variar un poco. Sin embargo, abundan elementos comunes tales como: lograr que el niño se integre activamente a la sociedad (dentro de éstos, algunos sostienen la importancia de que el niño se integre en algún momento a la educación común). Otro objetivo es que el niño desarrolle factores emocionales esenciales para funcionar adecuadamente en el mundo como por ejemplo, un buen nivel de autoestima, sensación de autoeficacia y de ser sujeto de derecho.

También se menciona la importancia del desarrollo de estrategias metacognitivas que permitan superar algunas dificultades relacionadas con su discapacidad.

Se plantea como fundamental que el niño logre comunicarse eficientemente con el mundo oyente, y en este caso, cada uno plantea que esta comunicación debe realizarse a través del método en el que más cree.

#### f) Expectativas de los profesores

Los profesores manifiestan expectativas respecto a sus alumnos sordos, tanto a corto como a largo plazo. Dentro del primer grupo se menciona principalmente la idea de que el niño desarrolle al

máximo sus potencialidades; “*que aprendan lo que más puedan*”. A largo plazo, esperan que el niño logre un desenvolvimiento social que le permita informarse y ganarse un lugar válido y respetado en el mundo de los oyentes, por ejemplo, que pueda llenar un formulario, que lea los titulares del diario, que conozca las leyes laborales, que pueda comprar sin problemas. En síntesis, que logre ser independiente y autónomo. Además existen profesores que esperan que sus alumnos puedan llegar a la universidad y lograr obtener un título profesional: “*Mi sueño es formar a alguien que sea profesor del sordo.*”

## 2. Percepciones, Creencias y Expectativas Respecto a la Adquisición de la Lectoescritura en el Niño Sordo

### a) Metodología de enseñanza

Las metodologías de enseñanza de la lectoescritura son tan diversas como las formas de comunicación empleadas por los profesores con sus alumnos. Al preguntárseles directamente acerca del método de enseñanza que utilizan para la lectoescritura, mencionan: lenguaje oral con aceptación de lo gestual, metodología oral pura, método bilingüe, lenguaje de señas y una combinación de las técnicas anteriores.

Respecto a cómo se les enseña a leer y escribir a sus alumnos sordos, para el nivel pre básico se menciona principalmente la técnica ideovisual. También se enfatiza la inmersión natural y constante al mundo escrito a través de, por ejemplo, la exposición a signos ambientales.

Se advierte que no hay consenso acerca de cuál es la unidad mínima para enseñar a leer: si el fonema, la sílaba, la palabra o la frase. Hay quienes defienden la idea de comenzar el aprendizaje de la lectoescritura enfatizando lo articulatorio.

En el nivel básico se mencionan, como método de enseñanza de la Lectoescritura, la lectura global, un método ecléctico, y como apoyo a esta tarea se menciona la clave “Fitzgerald” de estructuración del lenguaje y el uso del abecedario dactilológico.

En cuanto a las herramientas específicas que utilizan, se encuentran: para aumentar la comprensión, hacer preguntas y estructurar respuestas, promover la lectura individual y grupal, trabajar producción de textos como noticias, cuentos y cartas,

comunicación a través de correo electrónico, beeper o a través de mensajes escritos dentro de la sala de clases.

Por último, se mencionan algunas estrategias complementarias como desarrollo de la destreza corporal, teatro, música, poesía, mímicas, dibujos, adivinanzas, etc.

### b) Recursos y material de apoyo

Considerando las distintas realidades de los colegios, existen variaciones acerca de la cantidad y calidad de los materiales disponibles como apoyo para el profesor, los cuales se pueden clasificar en:

- Material básico: textos de enseñanza básica, libros comunes, biblioteca de aula, tarjetas con letras, carteles, pizarra, recortes de diarios y revistas, guías de trabajo, etc.
- Material audiovisual y multimedios: televisor, video, retroproyector, computador (programas computacionales y correo electrónico) y beeper
- Material lúdico: cuentos, crucigramas, dominó, dibujos, fotos, y juegos varios.
- Apoyo fonoaudiológico: Realizado por un especialista o por las profesoras en la sala de clases

### c) Objetivos y expectativas

Cualquiera sea el método de comunicación o de enseñanza utilizada por el docente, existen objetivos-expectativas comunes asociadas al aprendizaje de la lectoescritura del alumno sordo.

Se comparte ampliamente la gran importancia asignada a que el niño aprenda a leer y escribir, y a perder el miedo a hacerlo, a que se interese por el mundo escrito y advierta la utilidad que tiene esta herramienta para integrarse a la sociedad oyente.

A pesar del valor reconocido por todos, hay algunos profesores que sostienen que el niño completamente sordo no cuenta con las mismas capacidades para desarrollar la lectoescritura, que el niño hipoacúsico. “*Yo digo que los niños hipoacúsicos sí pueden leer y escribir perfectamente, pero los sordos que nosotros tenemos, en mi experiencia, he visto muchos problemas para lograr un lenguaje, una comprensión lectora.*”

También hay docentes que señalan que existen grandes dificultades para que el niño sordo logre

autonomía en relación al tema de la lectoescritura; *“el profesor debe estar siempre presente”*

d) Dificultades del niño sordo para aprender a leer y escribir

Las dificultades mencionadas por los docentes se encuentran a distintos niveles en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Dificultades para la formación de palabras y para la estructuración de un texto (uso de nexos, uso de tiempos verbales), carencia de vocabulario fluido, problemas en la comprensión (se habla de un logro de comprensión equiparable a cuarto básico al momento de egresar)

- Problemas en el desarrollo de las funciones básicas

- Bloqueo emocional frente a las tareas de aprendizaje relacionadas con lectoescritura

- Como la enseñanza de la lectoescritura, en general, se da dentro de un contexto significativo, se presentan problemas al momento de utilizar la misma palabra en otro contexto desconocido, provocando un estancamiento en el aprendizaje, y al pasar los años, un retroceso de lo aprendido

- Algunos niños presentan déficit agregados que hacen más complicada la situación

- Debido a la falta de definición en el método para enseñar a leer y escribir, en ocasiones, los niños se enfrentan a cambios que hacen poco favorable el aprendizaje

e) Características del niño sordo en relación a la lectoescritura

Por último los docentes entrevistados, mencionan algunas características propias del niño sordo en relación a la lectoescritura; mueven las manos al leer, cuando son más grandes utilizan estrategias metacognitivas para aumentar la comprensión, el nivel de motivación de los niños es variable, algunos se muestran interesados en aprender a leer y escribir y otros rechazan la tarea.

## Discusión y Conclusiones

Uno de los puntos más relevantes que surge de este estudio, dada la importancia que tiene en la educación de los niños sordos, es la falta de consenso entre los profesores de alumnos sordos, referido

tanto a la modalidad de comunicación más adecuada como a la metodología de enseñanza que proporcione mejores resultados en la educación del niño, y más específicamente en el área de la lectoescritura.

Es importante considerar que esta falta de consenso no responde solamente a que los profesores se adscriben a enfoques comunicacionales y educativos diferentes, sino más bien a que sienten que no manejan suficientes herramientas válidas y probadas como para respaldar su adscripción a alguna metodología o enfoque en particular. En este sentido, los resultados confirman, tanto la existencia de posturas en conflicto en cuanto a la educación del sordo, expuestas en la primera parte de este artículo, como la insatisfacción evidenciada por los profesores señalada previamente por Adamo, Cárdenas y Lattapiat (1999).

Esta situación genera un escenario poco claro que desemboca en una conjunción de factores poco favorables para el docente; se advierte una cierta frustración respecto a su trabajo y a los logros obtenidos con sus alumnos, ya que están en forma permanente utilizando distintas estrategias de enseñanza aprendizaje sin obtener los resultados esperados. De esta manera estos docentes serían proclives a desarrollar altos niveles de agotamiento y desgaste profesional.

A pesar de esta situación adversa, los profesores de niños sordos son profesionales que se muestran altamente motivados por su labor e interesados en poder obtener herramientas para poder mejorarla. Mencionan continuamente la necesidad de realizar cursos de capacitación que les permita completar los vacíos de su formación profesional y las limitaciones percibidas en su desempeño laboral actual.

A partir de lo expresado por los profesores entrevistados, queda en evidencia la necesidad de investigación en el área que arroje luces acerca de enfoques educativos y estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje que permitan facilitar el proceso de adquisición de la lectoescritura en los alumnos sordos. De esta manera se deben diseñar capacitaciones en base a evidencias empíricas más que a enfoques puramente teóricos. El logro de este objetivo traerá como consecuencia que la motivación presentada por los docentes se incremente y, por ende, será un aporte al mejoramiento de la calidad de la educación del alumno no oyente.

Para todo lo anterior, surge como de gran relevancia conocer más a fondo la visión del profesio-

rado, con el fin de que las nuevas investigaciones e intervenciones puedan responder a sus necesidades, promoviendo así una conexión exitosa entre el mundo de la investigación y el mundo de la práctica docente.

Otro aspecto relevante que se desprende de la situación analizada en este estudio, es la necesidad de generar redes de intercambio de información entre las distintas entidades que están relacionadas con personas sordas. Por ejemplo: establecer conexiones entre las escuelas de niños sordos para permitir un flujo expedito de información entre los profesores de los distintos establecimientos educacionales, que permita conocer otras realidades y formas de trabajo (estrategias y técnicas). Compartir logros, de modo de evitar que cada escuela se quede estancada en sus dificultades, repitiéndose éstas muchas veces en distintos establecimientos; y lograr de este modo potenciar sus recursos a partir de la generación de un diálogo permanente.

También es necesario que la comunidad educativa (directivos, profesores, padres y alumnos sordos) mantengan mayor vinculación con organizaciones de la comunidad adulta sorda, con el fin de enriquecer la visión que existe acerca de estas personas y potenciar al máximo el desarrollo de las capacidades del niño, en función de las capacidades y problemas que tienen hoy los adultos no oyentes.

Este estudio se plantea como un aporte al diagnóstico actual de la enseñanza de los sordos en el país, pretende principalmente incentivar el desarrollo de nuevas investigaciones en el área que aporten al mejoramiento sustancial de la educación y la calidad de vida de las personas sordas en Chile.

## Referencias

- Adamo, D., Cárdenas, A. & Lattapiat, P. (1999). Situación actual de la educación de las personas sordas en Chile. *Atualidade da educacao bilíngüe para surdos*, 1, 129-138.
- Allen, T. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In A. N. Childroth and M. A. Karchmer (Eds.), *Deaf children in America* (pp. 161-206). San Diego: College-Hill Press.
- Alliende, F., Condemarín, M. & Milicic, N. (1996). *Prueba CLP Formas Paralelas*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bailes, C., Searls, S., Slobodzian, J. & Staton, J. (1986). *It's your turn now! Using dialogue journals with deaf students*. Washington DC: Gallaudet University.
- Bellés, R. (1995). Modelos de atención educativa a los sordos. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 5-18.
- French, M. (1999). *Starting with assessment. A developmental approach to deaf children's literacy*. Washington, DC.: Gallaudet University.
- Hanson, V. (1989). Phonology and reading: Evidence from profoundly deaf readers. In D. Shankweiler & I. Liberman (Eds.), *Phonology and reading disability* (pp. 69-89). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Johnson, R., Liddell, S. & Erting, C. (1989). *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education* (Working Paper 89-3). Washington DC: Gallaudet University.
- Lane, H. (1992). The mask of benevolence: Disabling the deaf community. New York: Alfred A. Knopf.
- Lillo-Martin, D., Hanson, V. & Smith, S. (1992). Deaf readers' comprehension of relative clause structure. *Applied Psycholinguistics*, 13 (1), 13-30.
- Limbrick, L. E. (1991). The reading development of deaf children: Critical factors associated with success. *Teaching English to Deaf and Second Language Students*, 9 (1), 4-9.
- Lissi, M. R. (1998). *A descriptive study of deaf students and their reading teachers using English to participate in computer-networked conversations*. Tesis para la obtención del doctorado en Psicología Educacional, The University of Texas.
- Lissi, M. R. & Schallert, D. L. (1999). *A descriptive study of deaf students and their reading teachers participating in computer-networked conversations*. En T. Shanahan & F. V. Rodríguez-Brown (Eds.), *Forty-eight Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 365-375). Chicago: National Reading Conference.
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas educativas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- Mideplan (1997). *Situación de las personas con discapacidad en Chile, 1996. Resultado de la encuesta de caracterización socioeconómica nacional (CASEN 1996)*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación de Chile (1998a). *Integración educacional. Orientaciones*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación de Chile (1998b). *Programa de educación especial*. Santiago: Autor.
- Miranda, M. (1997). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos sordos*. Tesis para optar al grado de Magister en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.
- Moore, D. (1987). *Educating the deaf. Psychology, principles, and practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Paul, P. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing, and literate thought*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Paul, P. & Gustafson, G. (1991). Hearing-impaired students' comprehension of high-frequency multimeaning words. *Remedial and Special education*, 9, 42-52.
- Peyton, J. & French, M. (1996). *Making English accessible: Using electronic networks for interaction in the classroom*. Washington DC: Gallaudet University.
- Power, D. & Leigh, G. R. (2000). Principles and practices of literacy development for deaf learners: A historical overview. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (1), 3-8.
- Schirmer, B. R. (1994). *Language and literacy development in children who are deaf*. New York: Macmillan.
- Silvestre, N. & Laborda, C. (1998). Adquisición del lenguaje oral en el alumnado con sordera prelocutiva. En N. Silvestre (Coord.), *Sordera, comunicación y aprendizaje* (pp. 27-41). Barcelona: Masson.
- Silvestre, N. & Valero, J. (1995). Investigación e intervención educativa en el alumno sordo: cuestiones sobre la integración escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 31-44.

- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos*. Mendoza: Ediunc.
- Skliar, C., Massone, I. & Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 69- 70, 31- 44.
- Stewart, D. (1993). Bi-Bi to MCE? *American Annals of the Deaf*, 138 (4), 331-337.
- Stokoe, W. (1998). A very long perspective. En M. Marschark & M. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness*. (pp. 1-18). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tzeng, S. J. (1993). *Speech recoding, short-term memory, and reading ability in immature readers with severe to profound hearing-impairment*. Tesis doctoral no publicada, The Ohio State University, Columbus.
- Vernon, M. & Andrews, J (1990). *Psychology of deafness*. New York: Longman.