



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Lingüística

Descripción de las prácticas comunicativas del aula en el aprendizaje de la Lengua de Señas Chilena como segunda lengua

Informe final de Seminario para obtener el grado de Licenciada en Lengua y Literatura
hispanicas mención Lingüística

Trinidad Rojas López

Profesor guía: Felipe Hasler

Santiago-Chile

2019

Dedicatoria

A Ricardo y Rossanna, que todo es por y para ellos.

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría agradecer a la Escuela Santiago Apóstol por abrir las puertas de su establecimiento con completa disposición para que pudiera realizar mi investigación. Sin duda viví una experiencia altamente enriquecedora gracias a ustedes, abriendo mis ojos a otras realidades y necesidades. Gracias por abrir su espacio a la población oyente que tiene deseos de aprender, sin duda su labor representa un gran aporte para generar una educación bicultural-bilingüe, formando personas que sean capaces de respetar diferentes culturas, lenguas, identidades y capacidades.

De igual manera, quiero agradecer al profesor Felipe Hasler, quien se encargó de guiarme durante todo este proceso. Gracias por siempre tener buena disposición para ayudarme, para calmar mis nervios y entregarme la tranquilidad que a veces me es tan esquivada. Gracias por no solo preocuparse de mi rendimiento académico, sino que también de mi propio bienestar, entregando parte de su tiempo para animarme en aquellos momentos en que lo necesité. Espero que todo su esfuerzo sí desemboque en una Trinidad más segura de sí misma. También espero que no le toquen más alumnos histéricos como yo.

Finalmente, quiero agradecer a mi familia. A mi papá, por darme el ejemplo más fuerte de responsabilidad y compromiso que he tenido en la vida, por el pan tostado, los chistes fomes que igual me dan risa y las luquitas prestadas que nunca te devolví, pero sobretodo, gracias por el esfuerzo que haces todos los días por los que amas y te aman de vuelta. A mi mamá, por ser mi ejemplo a seguir de toda la vida, por enseñarme a ser fuerte y a creer en mi misma, por ser quien da la cara por todos nosotros sin pedir nada a cambio más que nuestra propia felicidad. A mi hermano, por enseñarme que hay que estar en las buenas y en las malas, por alegrarnos a todos en la casa con tus bromas y tu presencia en sí misma, por cambiarnos la vida a todos con la llegada del Mati y la Sofí, gracias por haberme demostrado que si uno de los dos cojea siempre podemos contar con el otro para apoyarnos. Gracias a todos por confiar en mí y apoyarme en cada decisión que he tomado,

sin cuestionarme ni hacerme dudar. Gracias por haber formado a la persona que soy en estos momentos, por enseñarme que la familia siempre será lo más importante y que todo estará bien mientras estemos todos juntos.

Resumen

En el presente informe damos cuenta de un trabajo que tuvo como objetivo describir las prácticas comunicativas de la sala de clases durante el aprendizaje de la Lengua de Señas Chilena como segunda lengua por parte de estudiantes oyentes de segundo nivel en la Escuela Santiago Apóstol durante el primer semestre académico del año 2019, respondiendo así a la pregunta de si los estudiantes de dicho nivel son capaces de atribuirle una función comunicativa a esta última.

Para esto, se grabaron un total de siete clases y se realizó una encuesta de caracterización a los estudiantes del curso. El análisis se compone, en un primer momento, de la presentación de los datos arrojados por los videos y la encuesta, mientras que en la segunda parte, se realiza una síntesis de aquello en relación con los objetivos de la investigación.

Los resultados de la investigación indican que los estudiantes de segundo nivel de la Lengua de Señas Chilena aún no son capaces de atribuir una función comunicativa a esta última, sin embargo, sí son capaces de utilizar dicha lengua con una funcionalidad referencial e instrumental, por lo que, si comprendemos el aprendizaje como un proceso dinámico y evolutivo, podemos entender que éstos están iniciando la tarea de adquirir las competencias comunicativas necesarias.

Índice general

Agradecimientos	3
Índice general	6
Introducción.....	10
Marco teórico.....	12
2.1 Las lenguas de señas.....	12
2.1.1 La Lengua de Señas Chilena.....	16
2.2 Bilingüismo	17
2.2.1 Alternancia de código (AC).....	18
2.2.2 Transferencia lingüística	18
2.2.3 Tipos de sistemas de comunicación de señas	19
2.3 Aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas	21
2.3.1 Aprendizaje/Adquisición.....	21
2.3.2 Bases conceptuales y teóricas de la docencia en L2	22
2.3.3 Cognición docente.....	24
2.3.4 Factores que inciden en el aprendizaje.....	25
2.4 El aprendizaje de Lengua de Señas	28
2.4.1 El contexto de aprendizaje.....	28
2.4.2 ¿Quiénes enseñan Lengua de Señas?	29
2.5 El estudio sociocultural del aprendizaje de una segunda lengua	30
2.5.1 El estudio de las Lenguas de Señas.....	31
Metodología.....	34
3.1 Selección de los participantes	34
3.2 Recolección de material.....	35

3.2.1 Notación video-grabada	35
3.2.2 Encuesta de caracterización.....	36
Análisis.....	38
4.1 Presentación de los datos	38
4.1.1 Interacción alumno-profesor:.....	39
4.1.2 Cuadro resumen	45
4.1.3 Uso del material de apoyo	47
4.1.4 Encuesta a estudiantes	49
4.2 Síntesis	53
4.2.1 Función comunicacional de la LSCh y el español	53
4.2.2 Profesora auxiliar como facilitadora	56
4.2.3 Acercamiento cultural	58
Conclusiones.....	61
5.1 Resultados	61
5.2 Observaciones	62
5.3 Proyecciones	64
Bibliografía.....	66

Índice de figuras

Figura 1 Señal INFLAR	13
Figura 2 Señal AGUILA	14
Fig. 3 Videos	36
Fig. 4 Preguntas abiertas	37
Fig 5 Preguntas cerradas	37
Fig 6 Ubicación profesor.....	39
Fig. 7 Ubicación alumnos	39
Fig. 8 Ubicación profesora	43
Fig 9 Ubicación alumnos	43
Fig. 11 Apoyo escritura.....	48
Fig. 12 Apoyo dibujo	48
Fig. 13 Material de apoyo	48
Fig. 14 Diccionario bilingüe.....	49

Índice de tablas

Tabla 1.....	15
Tabla 2.....	47

Capítulo 1

Introducción

No es necesario gastar demasiado tiempo ni esfuerzo para poner de relieve la importancia que tiene en nuestros días la adquisición de una segunda lengua. Es un hecho que desde hace décadas la globalización ha derribado barreras culturales e idiomáticas, facilitando la comunicación entre personas de diferentes partes del mundo. Así, dicho contexto ha motivado a la población a acercarse a nuevas culturas mediante el aprendizaje de idiomas, enriqueciendo de esta manera su cosmovisión, creencias y valores adquiridos hasta el momento, ampliando y flexibilizando las aspiraciones de las personas.

Por esta razón, el aprendizaje de segundas lenguas se vuelve un tema de investigación recurrente dentro del área de la lingüística. Sin embargo, la mayoría de dichos estudios se enfocaron en lenguas con prestigio social dentro de las diferentes comunidades idiomáticas, dejando de lado a aquellas lenguas minorizadas que a simple vista parecen no ser las favoritas por el público. Un idioma que refleja dicha realidad es la Lengua de Señas Chilena, la cual está rodeada de mitos e ideas preconcebidas, como que no son auténticamente lenguas o que son una manera de codificar las lenguas orales, entre muchas otras. Sumado a lo anterior, está el hecho de que sólo se han realizado estudios de personas sordas aprendiendo español enfocados en la adquisición de competencias de lectura y escritura, empero no hay registros de investigaciones enfocados en el proceso de aprendizaje de la Lengua de Señas Chilena por parte de personas oyentes.

Es por esto que, dentro de la problemática planteada, la presente investigación pretende contribuir al estudio del aprendizaje de la LSCh por parte de la población oyente como segunda lengua, teniendo por objetivo general describir las prácticas comunicativas de la sala de clases durante el aprendizaje de la Lengua de Señas Chilena como segunda lengua por parte de estudiantes oyentes de segundo nivel en la Escuela Santiago Apóstol durante el primer semestre académico del año 2019.

Para lograrlo, nos propondremos los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar la interacción entre los estudiantes durante el desarrollo de la clase.
- Caracterizar la interacción entre los estudiantes y el profesor de turno durante el desarrollo de la clase.
- Analizar el uso de español y lengua de señas chilena por parte de los estudiantes oyentes durante el desarrollo de la clase.

En función de los objetivos planteados, la presente investigación pretende responder a la pregunta de si los estudiantes oyentes de segundo nivel de Lengua de Señas Chilena son capaces de atribuirle una función comunicativa a esta última. Para resolverlo, la investigación presenta la siguiente estructura. En primer lugar, atenderemos a los aspectos teóricos en los que nos basamos, relacionados a las lenguas de señas como lenguas naturales, el contacto lingüístico con las lenguas orales y los múltiples aspectos que influyen en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma y su cultura. En segundo lugar, daremos cuenta de la metodología utilizada en el estudio, detallando el funcionamiento de la notación video-grabada y la encuesta de caracterización para los estudiantes del curso. En tercer lugar, el análisis se compone de dos partes, la presentación de los datos y la interpretación de estos. Finalmente, en cuarto lugar, expondremos las conclusiones y proyecciones de este estudio.

Capítulo 2

Marco teórico

Existen muchos mitos e ideas preconcebidas respecto a las lenguas de señas (desde ahora LSs) por el poco conocimiento que se tiene de éstas, como que no son auténticamente lenguas, que son una manera de codificar las lenguas orales o que existe una Lengua de Señas Universal utilizada por todos los sordos del mundo. Es por esta razón que, en esta sección de la investigación, nos dedicaremos a caracterizar los aspectos que conforman a las LSs como lenguas naturales. De igual manera, nos detendremos en aquellos fenómenos lingüísticos que suelen suceder durante el contacto entre lenguas orales y signadas, como también en factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua. Finalmente, contemplaremos la dimensión cultural de la adquisición de una segunda lengua, considerando especialmente el trasfondo identitario de la Lengua de Señas Chilena (desde ahora LSCh).

2.1 Las lenguas de señas

Las LSs poseen todas las características de una lengua propiamente tal, en la que la articulación de los signos manuales y no manuales, el espacio, los gestos faciales y la postura corporal, se conforman como pilares lingüísticos de ésta (Marshall y Morgan, 2015). De igual manera, se reconoce el espacio signado, en el cual se ubican referentes, se establecen relaciones y se construye el nivel discursivo. Así, cada seña puede ser analizada respecto a su configuración, orientación, movimiento y coocurrencia con un gesto no manual (ver figura 1). Estos rasgos representan unidades mínimas de significado,

pero su construcción conjunta también provee de elementos propios de una organización lingüística y discursiva.



Figura 1 Señal INFLAR

Imagen extraída del diccionario de la LSCh (Acuña et al., 2009)

Las LSs poseen características que las determinan como un tipo de lengua particular, principalmente por su modalidad visoespacial, que la diferencia de una modalidad auditivo-vocal. La modalidad lingüística no solo implica el canal por el cual se transmite y recibe la información, sino más aún, es el medio por el cual se da forma a la organización lingüística, implicando las propiedades de producción y percepción de sus construcciones. Es la modalidad la que limita y constituye cada uno de los elementos que componen el sistema lingüístico (Meier, 2012). Es así como las lenguas orales favorecen la construcción interna de las palabras a partir de la adición secuencial de unidades morfológicas (ej.: afijos), mientras que las lenguas de señas favorecen la estructura interna de los signos a partir de la simultaneidad de unidades morfológicas, creando unidades sígnicas no concatenadas (ej.: clasificadores) (Barberà y Quer, 2012).

Como consecuencia de la modalidad visoespacial, el espacio cumple un rol fundamental en las LSs. El signante utiliza este fondo tridimensional frente a su cuerpo para construir el espacio signado (Cuxac, 1999; Emmorey, 2001) (ver figura 2). Es allí donde se perciben los efectos más profundos de la modalidad en la organización gramatical de las LSs. En el espacio signado se disponen los recursos de la lengua, se organizan las estructuras y se crean los significados. Cada una de las expresiones

lingüísticas de las LSs se basa en rasgos espaciales, y los diferentes componentes de la gramática muestran dependencia del espacio para su articulación. De hecho, este juega un rol en la construcción de los elementos fonológicos, morfosintácticos y discursivos de todas las lenguas estudiadas hasta el día de hoy (Barberà, 2012).



Figura 2 Señal AGUILA

Imagen extraída del diccionario de la LSCh (Acuña et al., 2009)

Debido a la dimensión espacial en la cual se basan las LSs, los recursos pueden ser dispuestos en el espacio simultáneamente construyendo unidades de significado simples como un signo léxico (ej.: COMEDOR) o una unidad de mayor complejidad como el uso de un clasificador semántico de partes del cuerpo para decir “estaban todos sentados alrededor de la mesa” (Otárola, 2016). De esta forma, las LSs tienen dos fuentes de simultaneidad, una fonológica y otra morfológica. La combinación de estos dos tipos permite argumentar que las lenguas de modalidad visoespacial muestran preferencia por organizar y construir sus significados a partir de la conjunción de recursos marcados por la representación visual, el movimiento y el uso del espacio (Brentari, 2010; Barberà 2012).

Al igual que la simultaneidad, la flexibilidad del signo es una consecuencia de la modalidad visoespacial de la lengua (Otárola, 2016). En las LSs la articulación de los signos no es rígida, es decir, no se realiza siempre de forma idéntica. Estos cambios en la construcción están en función de múltiples variables contextuales y de cómo sucede la acción, influyendo directamente en el significado. La flexibilidad del signo se asocia a la polidireccionalidad del gesto y se observa principalmente en las formas verbales léxicas

y morfológicas. De esta manera, la dirección del gesto se modifica de acuerdo a: a) que el sujeto realice o reciba la acción (ej.: ENVIAR-CORREO O RECIBIR-CORREO); b) que la acción sea compartida (ej.: BESARSE, CASARSE); c) la polinimia conceptual del signo que puede variar en función del sujeto (ej.: SALTAR-RANA o SALTAR-NIÑO); o en función del objeto (ej.: MOVER-MESA o MOVER-PELOTA) (Otárola, 2016: 33). Entonces, es en el espacio y la posibilidad normativa que de éste se desprende, que los signos pueden ser modificados dependiendo del contenido del mensaje y la intención del signante (Otárola, 2016).

Las LSs, entonces, poseen características estructurales distintas y autónomas de las lenguas orales. Son sistemas únicos que no pueden ser comparados o medidos con criterios de la oralidad (Woodward, 1978; Branson y Miller, 1997). Para graficarlo de mejor manera, Otárola (2016: 27) realiza la siguiente tabla:

<i>Dimensión</i>	<i>Lengua de señas</i>	<i>Lengua oral</i>
<i>Canal de recepción y expresión</i>	Visogestual	Auditivo-oral
<i>Recursos comunicativos</i>	Visuales	Auditivos y visuales
<i>Temporalización de la expresión</i>	Carácter simultáneo	Carácter lineal
<i>Flexibilidad gramatical de la expresión</i>	Gramática flexible	Gramática rígida
<i>Carácter del signo</i>	Más icónico	Menos icónico

Tabla 1

En conclusión, ambas modalidades comparten propiedades significativas para la construcción de sus sistemas lingüísticos y ambas posibilitan la construcción de recursos en los diferentes niveles. Entonces, las diferencias no están en el potencial lingüístico, sino en las características de sus recursos, en la combinación y articulación de éstos y en la organización al interior de un sistema lingüístico, marcado por sus órganos articuladores y perceptores (Otárola, 2016: 25). El reconocimiento de que existe una modalidad lingüística diferente implica también el reconocimiento de una “modalidad cultural” diferente. Es decir, si existe un sistema lingüístico de modalidad visoespacial, con estructuras y recursos propios, entonces existen una cultura y una comunidad que han creado esta lengua, como parte de sus elementos culturales y reflejo de esta modalidad distintiva (Otárola, 2016: 45).

2.1.1 La Lengua de Señas Chilena

Dentro del contexto nacional, para la comunidad sorda chilena, la LSCh es su lengua natural y primera lengua (L1), mientras que el español es la lengua de contacto con la población oyente y segunda lengua (L2). Dada esta situación, es que las personas sordas conforman una comunidad lingüística minorizada, debido a que legalmente la LSCh no cumple una función institucional dentro del país, siendo solamente reconocida como un medio de comunicación natural de la comunidad y no una lengua natural (Ley N°20422, 2010) a pesar de que en Chile 488.511 personas tienen sordera o dificultad auditiva incluso usando audífonos (Censo 2012).

Por otra parte, los materiales asociados a la enseñanza y aprendizaje de esta lengua son todavía limitados; solo se cuenta con algunos diccionarios de lenguas (Adamo, Acuña & Cabrera, 2013), material audiovisual con recuadros signados de apoyo para el aula, material digital y algunos otros de carácter misceláneo (canciones infantiles y adultos) con los cuales se pretenden integrar aspectos de la cultura oral, como es el caso de la música, a la cultura sorda a través del uso de señas. Aun así, existen instancias formales de aprendizaje de la lengua, ya que existen diferentes asociaciones y fundaciones de sordos

que imparten cursos en sus diferentes niveles. De igual manera, estas mismas instituciones comparten material audiovisual en donde entregan información básica de la lengua para acercar a la población oyente al idioma (Centro de Innovación Mineduc, 2015; (Sordos Chilenos, 2015).

2.2 Bilingüismo

Debido al contexto en el que se inserta esta investigación, es importante considerar los numerosos factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua, los cuales están en íntima relación con el amplio campo del bilingüismo. De esta manera, como punto de partida aceptaremos que es bilingüe quien tiene acceso a dos o más códigos lingüísticos y puede usarlos de manera simultánea (Hamers y Blanc, 2004).

De forma complementaria, entendemos por “competencia lingüística” de una persona bilingüe el resultado de la adquisición cognitiva y lingüística de un instrumento de comunicación lingüística distinto al materno, cuyo conocimiento ha sido evolutivo y dinámico, consiguiendo interrelacionar factores motivacionales, sociales, culturales y fusionarlos adecuadamente a los elementos propiamente lingüísticos de la segunda lengua (Veyrat Rigat, 1998). Dicho con otras palabras, un bilingüe tiene competencia lingüística en ambas lenguas cuando consigue atribuir funciones de la lengua materna a las formas de la segunda lengua, y correlativamente, sabe reconocer en las formas de la lengua materna las funciones que le corresponden en la segunda lengua (Veyrat Rigat, 1998).

Sumado a lo anterior, la atribución de funciones de una lengua a formas de otra lengua distinta implica haber asumido no sólo el componente lingüístico del lenguaje, sino también el sociolingüístico (uso adecuado de la lengua en cada contexto de situación), el discursivo o cultural (capacidad para participar en conversaciones o leer textos amplios) y el estratégico (capacidad de improvisación para resolver problemas de comunicación) (Martínez Lugo, Jackson-Maldonado y Sanaphre Villanueva, 2016). Por lo que, durante el proceso de aprendizaje o contacto lingüístico, es común que sucedan dos fenómenos

naturales que tienen relación con el uso y similitudes/diferencias con entre la lengua meta y la lengua materna, los cuales son especificados a continuación:

2.2.1 Alternancia de código (AC)

La alternancia de código (AC) es una estrategia de comunicación en la que se alterna el uso de dos o más lenguas en un mismo enunciado o conversación (Brice y Brice, 2000; Grosjean, 1982; Hamers y Blanc, 2004; Wei, 2007). Es un rasgo característico en el habla de las personas bilingües y no una deficiencia en la competencia lingüística de la persona en una, otra o ambas lenguas (Wei, 2007). Se ha observado un alto grado de complejidad en la formulación de expresiones con AC en niños bilingües simultáneos comparado con la complejidad de AC que presentan los estudiantes de una lengua extranjera debido al tipo y tiempo de exposición al estudio de la lengua (Potowski, 2009). Esto porque la exposición y facilidad para utilizar la lengua en contexto no es la misma.

Grosjean (1982) indica que la presencia de AC está determinada por la persona con quien se interactúe. Es decir, cuando una persona bilingüe se encuentra con una persona monolingüe, utilizará la lengua materna que tenga el interlocutor, esta podrá ser su propia L1 o su L2, dependiendo del caso. Sin embargo, si se encuentra con otra persona bilingüe, la elección de la lengua a utilizar podrá ser su propia L1 o su L2 y, en ambos casos, podrá alternar el código o no.

2.2.2 Transferencia lingüística

La definición de transferencia lingüística (TL) de Odlin (1989) versa en el sentido de que la TL es la influencia de las similitudes y las diferencias entre la lengua materna y la lengua que se aprende. Grosjean (2011) considera además que la transferencia está relacionada con la competencia lingüística del individuo.

Odlin (1989) propone que la TL se presenta a nivel discursivo en la amabilidad (por ejemplo, para solicitar algo, ofrecer disculpas, ser directo o indirecto) y en la coherencia (respecto de la relevancia y la lógica), así como a niveles semántico

(específicamente léxico), sintáctico (principalmente el orden en la estructura de la oración), morfológico, fonético, fonológico y de la escritura. Agrega que factores no estructurales, como lo son la personalidad, factores socio-pedagógicos y el contexto social, así como la conciencia lingüística, entre otros, detonan la TL en el discurso de una persona. Odlin (1989) también asegura que la TL es un fenómeno que ocurre en todos los subsistemas lingüísticos.

Por su parte, MacWhinney (2004) expone un modelo unificado de competencia, en donde los aprendices de una L2 tienen como desafíos maximizar la TL positiva (cuando la estructura y el léxico coinciden), evitar la TL negativa (cuando dichas estructuras no coinciden, ocasionando, por ejemplo, falsos cognados) y sobreponerse a los efectos de la edad. Especifica que se pueden transferir elementos en el léxico, la fonología, la ortografía, la sintaxis y la pragmática, pero que rara vez se observarán en la morfología. Un ejemplo se muestra en la transferencia del género de los sustantivos de una lengua a los sustantivos de otra, como cuando en alemán en vez de usar la forma masculina *der mond*, se produce incorrectamente la forma femenina *die mond*, por influencia del español, donde luna lleva el género femenino (Martínez Lugo, Jackson-Maldonado y Sanaphre Villanueva, 2017).

2.2.3 Tipos de sistemas de comunicación de señas

En el caso del contacto lingüístico de lenguas orales con las LSs, suelen suceder diferentes tipos de sistemas de señas y sistemas de comunicación, los cuales son descritos por Veyrat Rigat (1998: 202-206) a continuación:

- a) Lenguaje bimodal: no es la lengua de señas característica de la comunidad sorda (con un orden y una estructura propia), sino que utiliza el vocabulario de la LS pero siguiendo el orden y las reglas del lenguaje oral (su sintaxis).
- b) Español signado: es una modalidad del lenguaje bimodal. Las personas sordas pueden utilizarlo sin incorporar el habla, pero en el intercambio comunicativo se ayudan de la lectura labial y la dactilología. Al igual que en el lenguaje bimodal, se utilizan las señas de la LS siguiendo el orden del español oral, pero se reducen

las flexiones y partículas y se incluyen algunos aspectos de la gramática de la LS como la temporalización o la direccionalidad. Marchesi (1987) lo incluye dentro del tipo denominado lenguaje manual, señalando que la dactilología se utiliza para introducir palabras nuevas, nombres propios, palabras sin equivalencia en la LS y a veces preposiciones y conjunciones.

- c) Lengua de señas: hace referencia al sistema lingüístico conformado por la articulación de signos manuales y no manuales, el espacio, los gestos faciales y la postura corporal que conforman a la lengua de señas como un idioma propiamente tal (véase *1. Las lenguas de señas*).
- d) Comunicación completa: para Marchesi (1987) este método representa una defensa de la libertad en la elección de código frente a la restricción comunicativa que imponía el oralismo. Se basa en la idea de la existencia de un derecho de la persona sorda a aprender cualquier forma de comunicación disponible con tal de desarrollar su competencia lingüística, lo cual incluye gestos, habla, señas formales, dactilología, lectura labial, lectura, escritura, utilización de audífonos adecuados a su grado de sordera como medio para aprovechar los restos auditivos, y cualquier otro método futuro que pudiera ser desarrollado.
- e) Comunicación bilingüe: frente a la opción del bimodalismo o utilización simultánea de lenguaje oral y manual, la tendencia más reciente se centra en un modelo de comunicación bilingüe en el que se plantea el aprendizaje de la LS como primera lengua (L1) y del lenguaje oral como segunda lengua (L2). Se diferencia de la comunicación completa en el sentido de que ésta última representa la idea de acceder a cualquier forma de comunicación disponible, ya sean elementos de las LSs o de la oralidad, mientras que la comunicación bilingüe implica la adquisición de una lengua y sus competencias de forma completa, predominando una de las dos como primera lengua al momento de entrar en contacto con la otra.

2.3 Aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas

2.3.1 Aprendizaje/Adquisición

Siguiendo la línea de la investigación, es importante hacer la distinción teórica entre el proceso de aprendizaje y el de adquisición. Para Santos (2010), el aprendizaje es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema, mientras que la adquisición es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin intención expresa a la forma. Bajo un criterio educativo, el aprendizaje se realiza mediante actividades que potencian el uso y la reflexión sobre el funcionamiento del sistema.

Hall (1999) resalta el importante rol de la instrucción en el aprendizaje, el cual caracteriza como una secuencia de tres partes identificables durante el desarrollo de las clases. En un primer momento, los alumnos son guiados a través de un estudio consciente y sistemático de la práctica, en donde el profesor se encarga de entregar el contenido previsto en el programa y contextualizar su uso dentro del mundo cultural, para que así los alumnos sean capaces de abstraer, reflexionar y especular sobre el contexto sociocultural de las prácticas discursivas y los recursos verbales, interactivos y no verbales que los participantes puedan utilizar. En un segundo momento, los estudiantes son guiados a través de la participación en la práctica discursiva por parte de hablantes más experimentados, como en este caso es el profesor. En un tercer y último momento, se da un cierre a la clase mediante actividades de resumen, para así reforzar lo aprendido y hacer la conexión con la próxima sesión.

Dentro del contexto de enseñanza, Harmer (2007) explica que, en una clase con buen manejo de grupo, el docente organiza eficazmente el espacio de trabajo, las actividades y las dinámicas de sus estudiantes y favorece el trabajo individual y en pequeños equipos sin perder el control del grupo. Agrega que la manera en que el docente se dirige a los estudiantes y el uso de la lengua materna, así como los momentos en los

que se presenta, son elementos importantes para saber qué significado o usos tiene la L1 como elemento de manejo de grupo.

En el manejo de grupo se observan detalles como cuánto se acerca o aleja físicamente el docente de los estudiantes, cómo modifica su tono de voz, cuántas veces habla (comparado con el número de intervenciones de sus estudiantes), cómo da instrucciones y cómo verifica la comprensión de las mismas. También qué tanto y qué tan bien planea su clase, cómo distribuye a los estudiantes en el aula y cómo se mueve dentro del salón de clase. Finalmente, también se consideran las expresiones que utiliza para manejar el grupo y qué tanto permite el uso de la L1 de los estudiantes.

2.3.2 Bases conceptuales y teóricas de la docencia en L2

Aunque ya conocemos cómo debería ser teóricamente el manejo de la clase y sus actividades, es igualmente importante considerar las bases conceptuales y teóricas que conforman el desarrollo pedagógico de los docentes de L2. Las primeras investigaciones en la formación de profesores del área se centraron en los procesos cognitivos de éstos en el aula y lo que esto revelaba de su propio aprendizaje, mientras que en la última década se han incrementado los estudios que examinan la naturaleza situada de la acción y el conocimiento de los docentes (Tsui, 2011). En palabras de Lave, el enfoque se ha desplazado hacia el maestro como "la persona completa en acción, actuando con el escenario de esa actividad" (1988, p. 17).

El cambio en la base disciplinaria de la formación docente de L2 se hizo explícito cuando Freeman y Johnson (1998) pidieron una reconceptualización de la base de conocimiento de la formación pedagógica en segundas lenguas y una visión epistemológica más amplia de ésta. Los autores definieron el alcance del campo al afirmar que:

“La educación de los profesores de idiomas se refiere principalmente a los maestros como aprendices en la enseñanza de idiomas, más que a los estudiantes como aprendices de idiomas. Así, la formación del profesorado se centra en los docentes aprendices... a diferencia de los estudiantes de idiomas” (1998, p. 407).

Este nuevo enfoque incluye no solo el qué sino también el quién, el dónde y el cómo enseñar. Implica comprender no solo lo que los docentes necesitan saber para ser efectivos, sino también las concepciones y creencias del profesorado sobre la enseñanza, sus procesos de aprendizaje, sus contextos de enseñanza y sus prácticas pedagógicas (Tsui, 2011). Freeman y Johnson propusieron un marco tripartito que, según ellos, finalmente redefiniría a los formadores de docentes de L2 como profesionales. Primero, “el núcleo de la nueva base de conocimiento debe enfocarse en la actividad de la enseñanza misma; debe centrarse en el maestro que lo hace, los contextos en los que se hace y la pedagogía por la que se hace”. Segundo, “este conocimiento debe incluir formas de representación del conocimiento que documenten el aprendizaje del maestro dentro de lo social, cultural y contextos institucionales en los que ocurre”. En tercer lugar, “la base de conocimiento de la formación del profesorado de idiomas debe tener en cuenta al docente como aprendiz de enseñanza, el contexto social de las escuelas y las actividades que se producen tanto en la enseñanza de idiomas como en el aprendizaje de idiomas” (1998, p. 397).

Sin embargo, la redefinición de los límites intelectuales de la formación docente L2 propuesta por Freeman y Johnson (1998) no ha quedado sin respuesta. Los investigadores que trabajan en la tradición de la lingüística aplicada han argumentado que los aspectos centrales del campo son dos aspectos del conocimiento del maestro: el conocimiento de la materia y la forma en que los alumnos aprenden el idioma de destino (Tsui, 2011). Por lo tanto, el énfasis en el aprendizaje profesional de los docentes parece haber restado importancia al enfoque en el idioma de destino. Tarone y Allwright (2005) señalaron que el marco conceptual de Freeman y Johnson (1998) carecía de un elemento clave, a saber, el estudiante de segundo idioma, y declararon que "la falta de un papel claro para el alumno era muy preocupante" (2005, p. 18). Propusieron que el marco para la base de conocimiento de los docentes debe incluir "una comprensión clara de los alumnos, quiénes son, por qué aprenden, qué necesitan aprender, qué los motiva y cómo un maestro negocia las actividades de enseñanza/aprendizaje con ellos", y agregó que “la gestión del aprendizaje solo la pueden lograr los alumnos y el maestro juntos" (p. 18).

2.3.3 Cognición docente

Siguiendo la línea anterior, el comportamiento de los participantes y los procesos de la clase han sido tema de debate y análisis desde la década de los sesenta y principios de los años setenta. En ese entonces, se consideró que estos procesos, denominados "pensamiento del maestro", constituían el contexto psicológico de la enseñanza con el cual el plan de estudios se interpretaba y actuaba (Calderhead, 1987). Los primeros estudios de este tipo se centraron en la planificación que realizaban los profesores, sus procesos de toma de decisiones en el aula y las teorías implícitas de éstas. Los resultados de aquellas investigaciones revelaron que la cognición de los docentes era muy compleja y que los procesos de toma de decisiones en el aula solo constituían parte de la vida mental de éstos. De igual manera, se argumentó que otras dimensiones, como las creencias, las actitudes y el conocimiento de los docentes, eran importantes para configurar sus prácticas en el aula (Tsui, 2011), y en particular, se consideraba que las creencias de los maestros desempeñaban un papel importante (Pajares, 1992). Posteriormente se utilizó el término más amplio cognición docente (Tsui, 2011).

El término cognición docente se ha definido de diversas maneras, y diferentes investigadores han usado distintos términos para referirse a construcciones mentales similares. Algunos investigadores han definido la cognición del maestro como una referencia al pensamiento y las creencias del maestro, a diferencia del conocimiento del de éste último (Tsui, 2011). Sin embargo, varios investigadores han señalado que el pensamiento, las creencias y el conocimiento de los docentes están entrelazados, y que no es fácil descifrarlos en investigaciones empíricas. Los estudios de los procesos cognitivos de los docentes de L2 comenzaron a principios de la década de 1990, y la mayor parte del trabajo apareció en la segunda mitad de ésta (Borg, 2006). En términos generales, el trabajo sobre cognición docente se divide en dos aspectos, uno relacionado con los procesos cognitivos generales de los docentes de L2 y el otro centrado específicamente en la enseñanza de L2, principalmente en la enseñanza de la gramática (ver Borg, 2006 para una revisión exhaustiva de la literatura sobre cognición docente).

Lo que estos estudios también mostraron fue que la formación del profesorado era una fuerte fuente de influencia, además de que los profesores respondían a los cursos de instrucción de diferentes maneras (Tsui, 2011). De igual manera, estos estudios indicaron que, aunque en algunos casos las creencias de los docentes convergían con sus prácticas en el aula, en otros había discrepancias. Se encontró que tales discrepancias eran el resultado de la interacción entre las creencias pedagógicas previas de los maestros y su percepción del contexto inmediato, en particular su respuesta a los estudiantes (Tsui, 2011).

Borg (2006), en su revisión de la investigación sobre la cognición específica no temática de los profesores de L2, sugiere que el estudio de la naturaleza sistémica de la cognición docente debería explorarse más a fondo. Sostiene que lo que menos se entiende es "cómo interactúan los diferentes elementos en los sistemas cognitivos de los docentes y cuáles de estos elementos, por ejemplo, son centrales y cuáles son periféricos" (p. 272). La cognición del maestro ha sido descrita como una red, como un continuo, o como grupos de creencias, siendo algunas creencias centrales y otras periféricas. La investigación ha demostrado que los maestros a menudo parecen tener creencias contradictorias. Esto no es sorprendente, dado que la cognición de los docentes no solo da forma, sino que también está formada por las prácticas en el aula y los contextos en que trabajan los docentes (Shavelson y Stern, 1981). Por ejemplo, Wu (2006) encontró que, en diferentes contextos, y dependiendo de las diversas experiencias que los maestros tuvieron con los estudiantes, los maestros articularon diferentes creencias con respecto a la enseñanza de la gramática y el papel de la ésta en la enseñanza del lenguaje comunicativo. La cognición del maestro está evolucionando y es fluida. La reconciliación de creencias y prácticas en conflicto se encuentra en el centro del aprendizaje para enseñar y se aplica no solo a los maestros novatos, sino también a los maestros con experiencia (Tsui, 2011).

2.3.4 Factores que inciden en el aprendizaje

Como en todo aprendizaje, la motivación determina que se produzca realmente una apropiación del conocimiento o que ese conocimiento no se arraigue. En el

aprendizaje de una L2 o LE, la motivación y el interés están estrechamente relacionados con la percepción de la distancia social y psicológica del alumno de una L2 o LE, con respecto a los otros miembros nativos de esa comunidad idiomática y a sus necesidades, objetivas y subjetivas, de integración a la sociedad de la lengua meta. Cuanto mayor sea la distancia social entre los dos grupos, mayor será la dificultad del no nativo para adquirir la lengua nueva si la relación de la sociedad que la habla es de dominación sobre la comunidad de la LM del alumno. En el caso de la lengua de señas, ésta es representativa de una comunidad lingüística minoritaria y no cumple una función institucional dentro del país, siendo reconocida solamente como un medio de comunicación natural de la comunidad sorda y no una lengua natural (Ley N°20422, 2010). Los sordos, como personas visuales, conforman una comunidad con una cultura propia, comparten una serie de características que difieren del grupo mayoritario oyente, presentando características semejantes a las de otros pueblos minoritarios. Tienen una lengua viso-gestual que les es propia, la lengua de señas, y una serie de costumbres y valores surgidos de su condición visual, como la manera de saludarse, de despedirse, de felicitar y de aplaudir, entre otras. Poseen también sus propias reglas en las interacciones sociales, conformando clubes y asociaciones donde comparten sus intereses, gustos, necesidades y en los cuales se permiten ser y expresarse en toda su dimensión (De la Paz y Salamanca, 2014). Vemos de esta manera que, además de factores propiamente lingüísticos, se suman factores sociales que diferencian la lengua de señas y las lenguas orales junto a sus respectivas comunidades.

A todo ello, debemos añadir las variantes individuales que afectan a cualquier proceso cognitivo, y en especial a la adquisición de una nueva lengua, relacionados con la personalidad, el carácter, la memoria y las capacidades intelectuales, entre otros. Dentro de estos factores, la que más incide en la motivación, la cual es descrita por Ellis (2004) como una variante afectiva que hace referencia al conjunto de motivos que inducen a una persona a aprender una lengua. Estas razones son muy diversas y han sido clasificadas por la psicología social en diferentes categorías. Según este autor, la división más aceptada es la que distingue entre motivación integradora, que conlleva el deseo de aprender una

lengua para relacionarse con hablantes nativos e incluso integrarse a ella si es posible, y la motivación instrumental, que consiste en el deseo de aprender una lengua por motivos prácticos, normalmente académicos o profesionales. Es de esta manera que, como la lengua de señas es representativa de una comunidad lingüística minoritaria, las razones que motivan a los oyentes a aprender esta lengua como L2 suelen ser en su mayoría integrativas.

De igual manera, la LSCh tiene en su contra la mayoría de los factores que proporcionan vitalidad y animan el desarrollo de una lengua minoritaria. Citamos a continuación la selección hecha por Veyrat Rigat (1998: 296).

- A. Nivel económico de sus hablantes: cuando el nivel económico de una comunidad de lengua minoritaria está por debajo de las expectativas medias, su lengua no es considerada la lengua de la prosperidad y del poder. La realidad es que la situación económica de los adultos sordos no es próspera pues muchos de ellos no tienen trabajo remunerado o sus ingresos y formación académica no alcanzan un nivel por el que puedan ser considerados relevantes.
- B. Prestigio social: el uso de este lenguaje no les confiere un aumento de respeto y consideración social, antes bien los identifica con una comunidad específica que históricamente ha sido menospreciada, marginada e incluso ridiculizada, como señala Daniel Mandin: “La sordera no inspira la misma piedad que la ceguera. El teatro ha hecho del sordo un personaje de diversión, a menudo un personaje grotesco y hasta un bobo” (1976: 87).
- C. Disponibilidad de un código gráfico: no disponen -todavía- de un sistema de escritura, por lo que el número de funciones y usos de esa lengua disminuye.
- D. Identidad con la comunidad de hablantes de lengua oral: en la comunidad sorda hay un fuerte sentimiento de minoría patológica en lugar de considerarse como minoría lingüística. Esto explica, en parte, que las personas sordas suelen contraer matrimonio con otras que comparten su discapacidad auditiva ya que

normalmente se relacionan entre ellos dada la dificultad que encuentran para establecer contacto con personas oyentes.

2.4 El aprendizaje de Lengua de Señas

2.4.1 El contexto de aprendizaje

Para estudiar el proceso de aprendizaje, el contexto se constituye como un concepto crucial y definitorio, ya que su consideración en la descripción y el análisis de los usos lingüísticos marcará la línea divisora entre los estudios discursivos y los puramente gramaticales.

En estudios de antropología lingüística (ya en los inicios del siglo XX), los fundadores de la materia (Boas, 1911 y Sapir, 1932), advierten que en el proceso de aprendizaje de lenguas están en realidad aprendiendo mucho más, ya que no solo estudian el código de la lengua meta, sino que cómo utilizarlo según la situación, las personas con quienes se habla, los temas que se tratan, entre otros (Calsamiglia y Tusón, 2016). Es así que se comenzó a considerar el contexto como un concepto sociocultural, a la manera en que las personas que forman parte de un grupo o subgrupo determinado dotan de significado a los parámetros físicos (lugar y tiempo) de una situación y a lo que allí sucede en un momento dado.

Dentro del marco de la investigación, es importante considerar el contexto en el que se realiza el aprendizaje, ya que para autores como Firth (1935), éste atiende a los participantes, a sus acciones comunicativas (verbales y no verbales) y a aquellas características del entorno físico que resulten relevantes para el evento y los efectos que produce la acción verbal. Si abogamos por un estudio de la conversación, encontraremos la clave para una mayor comprensión de lo que el lenguaje es y de cómo funciona (Firth, 1935) debido a que es en la conversación donde puede apreciarse el valor del contexto para alcanzar esa comprensión.

2.4.2 ¿Quiénes enseñan Lengua de Señas?

El hecho de que la LSCh no ha sido reconocida como una lengua natural en el país, ha traído consecuencias como la tardía estandarización de la enseñanza de la lengua, incluyendo el perfil de quién la enseña y qué competencias debe tener dicha persona. Es en el año 2018 cuando la comisión del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales, determina que un Instructor de Lengua de Señas Chilena y Cultura Sorda tiene el propósito de ejecutar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la LSCh y de la cultura sorda, a personas que la aprenden como segunda lengua con fines comunicativos, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y la normativa nacional e internacional aplicable (2018).

El perfil del instructor está asociado a tres grandes competencias. La primera, es planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LSCh y Cultura Sorda, de acuerdo a los objetivos del programa formativo, las características de los estudiantes o participantes y al nivel lingüístico a abordar. La segunda y tercera competencia se relacionan al proceso de transmisión de la cultura sorda y al proceso de enseñanza-aprendizaje de la LSCh, respectivamente, según el objetivo del programa formativo y las características de los estudiantes o participantes, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCER), y la normativa nacional e internacional aplicable.

Durante el proceso de enseñanza, el instructor es capaz de aplicar instrumentos de evaluación del aprendizaje para retroalimentar a los estudiantes o participantes, de acuerdo al programa formativo, las variantes lingüísticas de la Lengua de Señas Chilena y los objetivos de aprendizaje. De esta manera, determina el nivel de avance de los estudiantes o participantes a través de evaluaciones formativas y sumativas aplicadas a lo largo del curso, de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.

2.5 El estudio sociocultural del aprendizaje de una segunda lengua

Si bien durante el proceso de aprendizaje de una lengua suceden fenómenos claramente observables que dan cuenta de la diferencia entre la lengua materna y la lengua meta, como el mismo código, existen fenómenos un poco más abstractos que hacen referencia a la cultura e identidad que representa y crea cada lengua.

La reflexión sobre la compleja relación entre lenguaje, cultura y sociedad ha sido el eje fundante del desarrollo de la lingüística antropológica y, en especial, de la etnografía del habla. Por un lado, los especialistas en antropología lingüística han hecho hincapié en una visión del lenguaje como un conjunto de prácticas que desempeña un papel esencial en la mediación de aspectos materiales e ideativos de la existencia humana y, en consecuencia, en la creación de maneras singulares de estar en el mundo (Duranti, 2000). La antropología lingüística, en tanto campo de estudio, parte del principio teórico de que las palabras importan, y del hallazgo empírico de que los signos lingüísticos como representaciones del mundo y conexiones con el mundo nunca son neutrales; se utilizan constantemente para la construcción de afinidades culturales y de diferencias culturales (Duranti, 2000).

Por otro lado, la etnografía del habla se suma a esta última corriente e incorpora estudios de la dimensión del uso social de las lenguas, las reglas culturales que organizan esos usos, las condiciones comunicativas necesarias para que hablantes de lenguas no relacionadas seleccionen ciertos rasgos de una lengua y no otros, etc. El objeto final de la etnografía del habla es, entonces, profundizar la reflexión sobre la relación entre lengua, cultura, sociedad e individuo (Golluscio, 2002).

Fishman (1991) señala tres hechos que demuestran la relación entre lengua y cultura. En primer lugar, la lengua es un *indicio* de la cultura que comporta, ya que se han desarrollado conjuntamente y armonizan entre sí. En segundo lugar, la lengua es un *símbolo* de su cultura, ya que, por ejemplo, en el caso de la lengua de señas, esta vincula al usuario a un grupo social que desde siempre ha sido marginado por estar considerado de menor nivel intelectual (Veyrat Rigat, 1998). En tercer y último lugar, la cultura se crea

en parte *a través* de la lengua, por lo que, si la idiosincrasia de una cultura se refleja en su lengua, parece legítimo aceptar que una lengua contribuya de alguna manera a construir las particularidades de una cultura junto con otros factores. Es lícito, pues, pensar que el modo en que una cultura clasifica la realidad se exprese mediante estructuras propias de su lengua.

Es importante considerar esta relación, ya que dentro del marco de esta investigación, nos regimos por la concepción del lenguaje como instrumento social y del habla como práctica cultural, por lo que consideramos a la lengua de señas y la cultura sorda como una recreación y creación de la cosmovisión particular de su comunidad. Esta forma de ver e interpretar el mundo desde lo visual y lo espacial influye directamente en la forma en cómo construyen sus sistemas culturales, en cómo se relacionan con el mundo Sordo, pero también con el oyente, y en cómo transmiten la lengua y la cultura a sus comunidades (Otárola, 2016).

2.5.1 El estudio de las Lenguas de Señas

El estudio de las lenguas de señas llama la atención sobre temas que no han sido el centro de atención de la mayoría de las investigaciones lingüísticas sobre las lenguas habladas. Tal como señala Slobin, no podemos entender las estructuras y funciones de las lenguas humanas sin un examen cuidadoso de los muchos tipos de lenguas que todavía están en uso en nuestro planeta. De esta manera, cuando sepamos lo suficiente sobre tales mecanismos, podremos especificar el rango de idiomas humanos posibles y comprender la naturaleza de estos (2008).

Siguiendo esta idea, Otárola (2016) plantea que el reconocimiento de la existencia de una modalidad lingüística auditivo-vocal y otra visoespacial, amplía el abanico de posibilidades para comprender las capacidades comunicativas de los seres humanos. La modalidad auditivo-oral permite la expresión de solo un subconjunto de lenguas que serían consistentes con una de las posibles capacidades del ser humano para comunicar. Si explicáramos los fenómenos lingüísticos solo desde esta modalidad, estaríamos sesgando y confundiendo este conocimiento de manera significativa (Meier, 2008) y dejando de

lado posibles respuestas a preguntas que han estado en las discusiones constantes, como por ejemplo: ¿cuáles son los universales lingüísticos?, ¿cómo es el proceso de adquisición de la lengua?, ¿qué es la lengua materna?, ¿quién transmite la lengua y cómo se transmite?, ¿cómo es el proceso de aprendizaje de una segunda lengua?, ¿a qué llamamos segunda lengua?, etc.

Desde el momento en que comienzan las investigaciones sobre las LSs hasta hoy, se ha trabajado preferentemente en avanzar en el reconocimiento de un sistema lingüístico, pero también en promover la idea de que los seres humanos no solo restringen su comunicación entre sí, a un medio oral y auditivo, sino que también es posible comunicar a través de las manos, el cuerpo, los gestos y el uso del espacio circundante. Así, los pioneros en el estudio de estas lenguas (Stokoe, 1960; Woodward, 1972) debieron implementar estrategias de investigación que les permitieran abordar las peculiaridades de estos sistemas.

El desarrollo de los métodos de investigación de las LSs está particularmente influenciado por dos cualidades centrales (Branson y Miller, 1997):

- a) La LS excluye el vehículo tradicionalmente observado por la lingüística, el sonido, utilizando una serie de convenciones para generar significado, basadas en configuraciones manuales, el uso del espacio, los gestos y los movimientos corporales.
- b) El hecho de que las LSs sean lenguas que se observan en dimensiones espaciales y visuales, supone que requieran ser abordadas cautelando este principio fundamental. Los análisis se realizan a través de medios similares a los utilizados en el estudio de las interacciones orales, sin embargo, aquí no se tiene el soporte de sistemas de automatización de tareas basadas en un input fonético (sonidos). Por tanto, se debe recurrir al uso de sistemas de anotación videograbados, que permiten mostrar la multidimensionalidad a través de la cual se instancian las interacciones discursivas.

De esta manera, la creación de los corpus en LS presentan desafíos particulares a los lingüistas. Esto es debido a que la LS, al ser una lengua visogestual, aún no tiene un sistema de anotación escrita normalizada y aceptada por todos, para dar cuenta de lo que se ha emitido. En los estudios de narraciones en LSs (Barberà, 2012; Johnston, 2010) se observó que el análisis tradicional de transcripción no permite dar cuenta de los significados que son a menudo visibles (representados visualmente), distintos en composición a los expresados lexicalmente (lingüísticamente codificados). Por ello, hay acuerdo entre los investigadores de necesitar para estos fines instrumentos que respondan a la multidimensionalidad de la lengua, planteando técnicas de análisis que permitan describir cada uno de los recursos lingüísticos, con cada uno de sus rasgos composicionales. Así se observan, entre otros, parámetros formacionales, movimientos no manuales, expresiones faciales, movimientos corporales, uso deíctico y direccionalidad de la mirada (Schembrie, 2003).

Capítulo 3

Metodología

Para lograr describir las prácticas comunicativas de la sala de clases durante el aprendizaje de la Lengua de Señas Chilena como segunda lengua por parte de estudiantes oyentes, es necesario realizar un estudio de caso centrado en una realidad única y concreta. Así, se ha seleccionado como fuente de investigación al curso de nivel dos en LSCh de la Escuela Santiago Apóstol, conformado por un total de siete estudiantes oyentes, una profesora hipoacúsica y un profesor sordo.

De igual manera, el presente trabajo se caracteriza por presentar un método de investigación mixto. Debido a la complejidad de ésta, es necesario utilizar más de una fuente de información para así lograr un estudio exhaustivo del fenómeno y mayor profundidad en el análisis, combinando la perspectiva cualitativa y cuantitativa dentro del mismo estudio.

3.1 Selección de los participantes

Como se mencionó anteriormente, los sujetos de investigación corresponden a los participantes del curso de segundo nivel de LSCh en la Escuela Santiago Apóstol, realizado durante el primer semestre académico del año 2019. Este se encuentra conformado por siete estudiantes oyentes cuya primera lengua es el español, un profesor sordo hablante de LSCh y una profesora hipoacúsica que utiliza tanto español como LSCh.

Se ha seleccionado este grupo de trabajo debido a que, al estar cursando el segundo nivel de la lengua, los estudiantes poseen un mayor conocimiento y manejo de ésta, lo que los permitiría ser capaces de producir discursos con hablantes nativos de la LSCh.

3.2 Recolección de material

3.2.1 Notación video-grabada

Como es sabido, a raíz de las particularidades de esta lengua, los métodos de investigación de las LS deben reconocer las configuraciones manuales, el uso del espacio, los gestos y los movimientos corporales. Por este motivo, deben ser abordadas a través de metodologías que den cuenta de sus características y que consignent los diferentes niveles que constituyen sus mensajes. Por lo tanto, el desarrollo de sistemas de notación video-grabada ha sido para las lenguas de señas un aspecto fundamental en la investigación lingüística (Otárola y Crespo, 2015).

De esta manera, para realizar el proceso de elicitación del corpus, se grabaron todas las clases realizadas entre los meses de mayo, junio y julio del año 2019, con toma directa a los estudiantes del curso y los profesores. Además, se tomaron notas de campo durante el desarrollo de las clases, para así complementar la información obtenida de los videos con apuntes sobre los acontecimientos experimentados mediante la observación directa del entorno.

En la sala de clases, fueron instaladas dos cámaras de video, una enfocada en los estudiantes y la otra en el profesor de turno, para así observar de forma detallada el comportamiento de ambos participantes durante el desarrollo de las sesiones. En los casos de evaluaciones o presentaciones personales, hubo solo una cámara funcionando, la cual enfocó particularmente al estudiante participante y su interacción con el profesor.

Una vez grabadas todas las clases, comenzó el proceso de edición de los archivos. Debido a que ambas cámaras tenían un foco diferente, a cada sesión le corresponden dos videos, uno enfocado en los estudiantes y otro en el profesor de turno, los cuales han sido subidos a la página web YouTube¹. Cada uno de los videos tiene como título la fecha en

¹ Visitar https://www.youtube.com/channel/UCByB-bPUVUVBZSwepWduLHQ/videos?view=0&sort=dd&shelf_id=0

la que se realizó la sesión y finalizan con una E o una P, indicando si la toma es a los estudiantes o al profesor, respectivamente (ver figura 3).



Fig. 3 Videos

3.2.2 Encuesta de caracterización

Una vez finalizado el curso, se realizó una encuesta a todos los estudiantes que participaron del curso para que, mediante esta, se pudiera caracterizar la experiencia de los alumnos respecto a su propio proceso de aprendizaje de la LSCh. A través de sus respuestas, podemos comprender cómo los alumnos perciben el uso de la LSCh y el español, sus motivaciones para haber tomado el curso y sus experiencias en éste, como también cuáles son sus proyecciones respecto al aprendizaje de la LSCh.

Esta última está compuesta por tres preguntas cerradas de alternativas (ver figura 5) y ocho preguntas abiertas (ver figura 4) que dan la oportunidad a los estudiantes desarrollar sus ideas de manera libre. Cada uno de los alumnos pudo acceder a ella mediante un link de Formularios de Google Drive², respondiendo así de forma anónima.

² Visitar https://docs.google.com/forms/d/1PZVoj_eRbrk7h89c_p8MgEYRQJMEUZn_hyagTRQDZP4/edit

<p>3. Con tus compañeros utilizas: *</p> <p><input type="radio"/> lengua de señas</p> <p><input type="radio"/> español</p> <p><input type="radio"/> ambas</p>	<p>6. ¿Cuáles fueron las mayores dificultades que tuviste al aprender lengua de señas? *</p> <p>Tu respuesta _____</p>
<p>4. Con el profesor utilizas: *</p> <p><input type="radio"/> lengua de señas</p> <p><input type="radio"/> español</p> <p><input type="radio"/> ambas</p>	<p>7. ¿Cuáles fueron los mayores aprendizajes que obtuviste del curso? *</p> <p>Tu respuesta _____</p>
<p>5. ¿Utilizas la lengua de señas en otras instancias que no sean dentro del curso? *</p> <p><input type="radio"/> Sí</p> <p><input type="radio"/> No</p>	<p>8. ¿Crees que al aprender lengua de señas te acercas a la cultura sorda? ¿por qué? *</p> <p>Tu respuesta _____</p>
	<p>9. Antes de realizar un curso formal ¿sabías algo sobre la lengua de señas? ¿qué sabes hoy que no sabías antes sobre la comunidad sorda? *</p> <p>Tu respuesta _____</p>

Fig 5 Preguntas cerradas

Fig. 4 Preguntas abiertas

Capítulo 4

Análisis

4.1 Presentación de los datos

La presente sección corresponde a la presentación de los datos obtenidos mediante las grabaciones del curso y las encuestas realizadas a los participantes de este. En un primer momento, se señalarán los datos relacionados a la interacción entre los alumnos y los profesores del curso, mientras que, en un segundo momento, se presentarán los datos obtenidos mediante una encuesta realizada a los estudiantes que se basa en el uso de ambos idiomas en las clases y sus motivaciones para haber tomado el curso, entre otras temáticas.

Antes de comenzar, es necesario hacer un perfil de todos los participantes del curso:

- Perfil de los estudiantes:

Conformado por siete estudiantes oyentes, el grupo promedia un periodo de 19 meses de inmersión en la LSCh.

- Perfil del profesor encargado:

Profesor sordo. Solo utiliza LSCh.

- Perfil de la profesora auxiliar:

Profesora hipoacúsica, encargada de realizar las clases los días en que el profesor encargado está ausente. Utiliza LSCh y español. Tiene alrededor de 8 años de inmersión en la LSCh.

4.1.1 Interacción alumno-profesor:

4.1.1.1 Profesor encargado

Este apartado corresponde a los datos obtenidos en las clases realizadas por el profesor sordo encargado del curso.

4.1.1.1.1 Interacciones

La sala de clases se articula de la siguiente manera: los alumnos se sientan unos al lado de otros en una línea recta que cruza toda la sala de clases (ver figura 7). Frente a ella, se encuentra la pizarra que utiliza el profesor. Éste por lo general se encuentra de pie al lado o en frente de ella, mirando a los estudiantes (ver figura 6).



Fig. 7 Ubicación alumnos

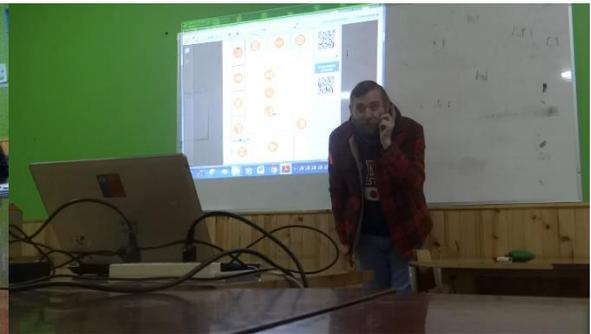


Fig 6 Ubicación profesor

La interacción entre el profesor y los alumnos suele ser más bien acotada durante el inicio de la clase. Mientras el docente entrega nueva información o contenidos durante la sesión, los alumnos se limitan a asentir con la cabeza para hacer entender al profesor que están siguiendo lo que él dice (ver 24-06E min 0:00:19).

Para retener la información que el profesor está entregando, cada vez que éste presenta una nueva seña, los estudiantes se dedican a repetir lo que hace (ver 24-06E min 0:27:47) y a utilizar material de apoyo como sus cuadernos (ver 24-06E min 0:11:20). De igual manera, mientras el profesor está señando, suele suceder que alguno de los estudiantes traduce lo que está diciendo al español en voz alta, lo cual queda a disposición para el resto de sus compañeros (ver 24-06E min 0:05:12).

En este mismo momento de la clase, la interacción entre los alumnos suele darse en español. Bajo la necesidad inmediata de resolver dudas respecto a lo que esté enseñando el profesor, los alumnos se dirigen al compañero que tengan más cerca para aclarar o corroborar información (ver 24-06E min 0:18:38). Si el profesor hace una pausa, los estudiantes forman grupos de conversación más grandes, en donde resuelven dudas que requieren mayor explicación o repasan lo que han visto hasta el momento (ver 24-06E min 0:08:44).

Para animar a los estudiantes a participar, el profesor realiza preguntas directas a alguno de los estudiantes en específico o a todos a la vez (ver 24-06P min 0:04:19). Mientras espera que alguno de los estudiantes se ofrezca como voluntario para las actividades, el profesor mira a todos los estudiantes y mueve las manos con la intención de alentarlos y darles la confianza de ofrecerse (ver 24-06P min 0:49:15). Ya que la clase ha avanzado considerablemente a este punto, los alumnos se sienten en confianza con el profesor y participan activamente, por lo que el docente debe apuntar a cada estudiante para darle la palabra (ver 24-09P min 0:07:00).

Aunque el profesor incentive a los estudiantes a prestarle atención a sus compañeros cuando participan (ver 24-06P min 0:48:44), éstos suelen mirar por un periodo acotado de tiempo, o simplemente no lo hacen (ver 24-06E min 0:40:26). Esta actitud suele ser recurrente a lo largo de la clase.

En los momentos de interacción, los estudiantes mantienen un breve diálogo con el profesor en LSCh sin apoyarse del español (ver 24-06E min 0:38:55). De esta manera, los estudiantes solo utilizan la LSCh con el profesor para conversar cosas relacionadas a la materia del curso y no utilizan esta lengua con el resto de sus compañeros.

4.1.1.1.2 Actividades

Para describir las actividades realizadas durante la clase, ésta se ha dividido en tres momentos, los cuales son presentados a continuación:

- A. Alumnos son guiados a través de un estudio consciente y sistemático de la práctica. Al entregar el contenido previsto en el programa, el profesor se dedica a enseñar nuevas señas (las cuales son imitadas por los alumnos) y contextualiza su uso dentro del mundo cultural sordo (ver 24-06P min 0:23:18). De esta manera, los estudiantes son capaces de abstraer, reflexionar y especular sobre el contexto sociocultural de las prácticas discursivas y los recursos verbales, interactivos y no verbales que los participantes puedan utilizar.
- B. Estudiantes son guiados a través de la participación en la práctica discursiva por parte de participantes más experimentados, en este caso, el profesor. Para realizar actividades, el profesor da las instrucciones y espera a que los estudiantes respondan (ver 24-06P min 37:29). Para dar un orden a la participación de los estudiantes, el profesor inclina el cuerpo hacia el estudiante que está hablando (ver 24-06P min 0:10:56) o lo señala con el dedo para indicar que es su turno de hablar (ver 24-06P min 0:12:09). Los estudiantes utilizan LSCh en un nivel básico, por lo que una vez hayan terminado de hablar, el profesor retroalimenta a los alumnos con señas más específicas o recomendaciones respecto al uso del cuerpo y la gestualidad (ver 24-06P min 0:43:26).
- C. Luego de realizar actividades para incentivar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, el profesor procede a dar un cierre a la clase. Les explica a los estudiantes para qué han servido las actividades realizadas y cómo las pueden aplicar en su vida cotidiana cuando se relacionen con alguna persona sorda (ver 24-06P min 1:10:40)

4.1.1.1.3 Barreras comunicacionales

Durante las clases realizadas por el profesor sordo suelen levantarse barreras comunicacionales debido a las diferencias de modalidad de cada grupo. Para eliminar estas barreras, profesor y alumnos utilizan una serie de recursos para facilitar la comunicación en la clase:

- A. Por un lado, el profesor suele recurrir a la pizarra para utilizar la escritura y los dibujos como herramientas para entregar información que no ha quedado clara (ver 24-06P min 0:09:42), como también utiliza el movimiento de la boca (mouthing) para facilitar la comprensión de los estudiantes (ver 24-06P min 0:05:47).
- B. Por otro lado, los estudiantes suelen utilizar la dactilología para responder en situaciones donde el profesor presenta una nueva seña y éstos deben inferir qué podría significar (ver 24-06E min 0:24:46).

Aun así, a pesar de que existan varios medios por los cuales ambas partes puedan solucionar las barreras comunicativas, suelen darse situaciones en donde los estudiantes no logran comprender lo que quiere decir el profesor. En estos casos, la problemática suele mantenerse hasta que alguno de los estudiantes comprende lo que quiere decir el profesor y lo manifiesta en voz alta a sus compañeros (ver 24-06E min 0:13:35).

4.1.1.2 Profesora auxiliar

Este apartado corresponde a los datos obtenidos en las clases realizadas por la profesora auxiliar hipoacúsica.

4.1.1.2.1 Interacciones

La sala de clases se articula de la siguiente manera: los alumnos se sientan unos al lado de otros en una línea recta que cruza toda la sala de clases (ver figura 9). Frente a ella, se encuentra la pizarra que utiliza la profesora. Ésta por lo general se encuentra sentada frente a los alumnos, al otro lado de las mesas, o de pie al lado o en frente a la pizarra, mirando a los estudiantes (ver figura 8).



Fig 9 Ubicación alumnos

Fig. 8 Ubicación profesora

Como se mencionó anteriormente, la profesora utiliza español y LSCh durante las clases (ver 17-06P min 0:06:39). El hecho de compartir una misma modalidad ha facilitado la comunicación entre ambos grupos, por lo que la interacción con la profesora durante la clase es bastante frecuente. En el caso de la docente, ésta utiliza el español y la LSCh de forma simultánea la mayor parte del tiempo, sólo utiliza el español cuando está leyendo algo en el computador o no se está dirigiendo a alguien en particular mientras habla (ver 17-06P min 0:02:35). Como respuesta a esto, en los momentos en que se conversa sobre la materia o se recibe información sobre la comunidad sorda, los estudiantes se dirigen a la profesora únicamente en español (ver 17-06E min 0:30:00) y utilizan la LSCh solamente para imitar a la profesora cuando está enseñando nuevas señas (ver 17-06E min 0:42:08) y para participar en las actividades (ver 01-07P min 0:43:50).

La interacción entre los alumnos es limitada durante este momento de la clase, ya que en pocas ocasiones tienen la oportunidad de hablar con el resto. Cuando conversan suele ser para solucionar dudas específicas de la materia vista en la sesión y siempre se comunican en español (ver 01-07E min 46:57:53).

Durante el segundo momento de la clase, los alumnos son guiados a través de la práctica discursiva por parte de la profesora. Aquí, la conducta de los estudiantes se vuelve más activa y las interacciones se dan de forma constante. Por un lado, ante la invitación abierta de la profesora a participar, los alumnos se ofrecen como voluntarios a participar en las actividades (ver 17-06E min 0:43:51) y preguntan con bastante frecuencia sobre

nuevas señas según la situación (ver 01-07E min 50:11:33). Por otro lado, entre los mismos estudiantes hay mucha más comunicación para poder resolver las actividades que les presenta la profesora, ya que distribuyen la información de manera bidireccional para llegar a un resultado en común (ver 17-06E min 0:28:19).

Durante las actividades, la profesora se enfoca en reiteradas ocasiones en que los alumnos presten atención al orden de los componentes que se utilizan al crear una oración (ver 17-06P min 0:26:04). Para esto, realiza traducciones de cada seña que utiliza o ven en los videos (ver 17-06P min 0:25:57) y les pide a los alumnos repetir este mismo método cuando estén participando en las actividades (ver 17-06P min 0:27:30).

4.1.1.2.2 Actividades

- A. Durante la primera parte de la clase, los alumnos son guiados a través de un estudio consciente y sistemático de la práctica, ya que la profesora se dedica a enseñar nuevas señas o repasar la materia de la sesión pasada mientras los alumnos se dedican a repetir lo que la docente hace. En los momentos en que la profesora presenta nueva información, ésta suele traducir seña por seña al español (utiliza la frase “en voz sorda”) (ver 17-06P min 0:24:46), lo que permite a los alumnos entender el contexto sociocultural de las prácticas discursivas y los recursos verbales que se utilizan dentro del mundo cultural sordo.
- B. En una segunda parte de la clase, los estudiantes son guiados a través de la participación en la práctica discursiva por parte de participantes más experimentados, en este caso, la profesora. Para realizar actividades, la profesora inicia dando ejemplos, nuevamente haciendo la traducción de cada seña que utiliza (ver 01-07P min 0:33:43). Una vez termina, los alumnos se ofrecen a participar y la profesora se dedica a retroalimentar a los estudiantes sobre la marcha, ya que estos suelen hacer pausas cada cierto tiempo (porque se les olvida una seña, por ejemplo) (ver 17-06P min 0:43:50). Luego de cada participación, la profesora da una respuesta alternativa a la de los estudiantes, para así retroalimentar los que

ellos han dicho con señas más específicas o recomendaciones respecto al uso del cuerpo o la gestualidad (ver 17-06P min 0:46:06).

- C. Para dar un cierre a las actividades, la profesora realiza un dictado rápido con el cual repasa los contenidos vistos en cada ítem y los prepara para el siguiente (ver 17-06P min 0:17:30). Repite esto con cada contenido que ven durante la sesión. Una vez hecho esto, felicita a los estudiantes por su participación y los invita a asistir a las próximas sesiones para seguir aprendiendo.

4.1.1.2.3 Barreras comunicacionales

Debido a que ambos grupos comparten el español como modalidad, no se evidencian barreras comunicacionales.

4.1.2 Cuadro resumen

	Profesor encargado	Profesora auxiliar
Perfil del profesor	Profesor sordo. Solo utiliza LSCh	Profesora hipoacúsica. Utiliza LSCh y español.
Interacciones	<p>-Alta interacción entre los alumnos para solucionar dudas sobre la materia.</p> <p>-Baja interacción con el profesor para realizar preguntas, pero alta interacción en las actividades.</p> <p>-Profesor selecciona a los estudiantes para hacerlos</p>	<p>-Alta interacción entre los alumnos y la profesora.</p> <p>-Alumnos utilizan LSCh solo para imitar las señas que hace la profesora y para participar en las actividades.</p> <p>-Para solucionar dudas o hablar sobre la comunidad sorda se utiliza el español.</p>

	<p>participar en las actividades.</p> <p>-Invita a los estudiantes a prestarle atención a sus compañeros mientras signan.</p> <p>-Alumnos utilizan LSCh con el profesor y en las actividades, mientras que utilizan el español con el resto de sus compañeros.</p>	<p>-Alumnos hablan menos entre ellos, pero interactúan activamente en las actividades.</p> <p>-Alumnos preguntan más.</p> <p>-Profesora pone énfasis en el orden de los componentes de las oraciones.</p>
Actividades	<p>-Profesor enseña y los alumnos repiten lo que hace.</p> <p>-Profesor selecciona a los estudiantes para participar y retroalimenta sus aportes.</p> <p>-Cierra la clase explicando para qué sirvió la sesión y cómo pueden aplicarlo a su día a día.</p>	<p>-Profesora enseña nuevas señas y los alumnos la imitan.</p> <p>-Profesora traduce seña por seña.</p> <p>-Profesora da ejemplos en cada actividad y retroalimenta activamente a los alumnos.</p> <p>-Profesora cierra cada actividad con un dictado de repaso.</p>
Barreras comunicacionales	<p>-Para solucionar las barreras comunicacionales que se levantan por la</p>	<p>No se han detectado barreras comunicacionales.</p>

	<p>diferencia de modalidad de cada grupo, el profesor se apoya en recursos como el mouthing y el uso de la pizarra.</p> <p>-Los alumnos utilizan la dactilología para interactuar con el profesor cuando no conocen las señas correspondientes.</p>	
--	---	--

Tabla 2

4.1.3 Uso del material de apoyo

4.1.3.1 Profesor encargado

Profesor solo utiliza un libro en PDF para realizar las clases. Usando las imágenes que están en el documento, el profesor presenta la seña correspondiente según el contenido de cada clase (ver 24-06P min 34:18) (ver figura 13). De igual manera, utiliza la pizarra para aclarar información mediante la escritura (ver 24-06P min 10:20) (ver figura 11) o dibujos (ver 24-06P min 11:12) (ver figura 12).



Fig. 12 Material de apoyo

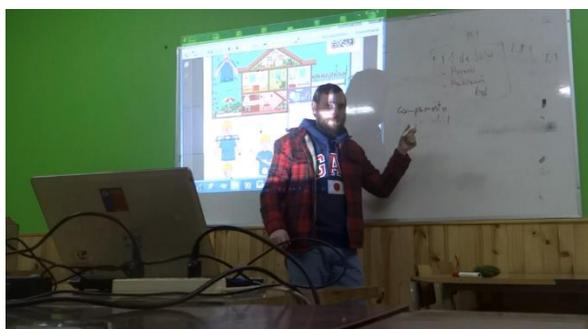


Fig. 10 Apoyo escritura



Fig. 11 Apoyo dibujo

4.1.3.2 Profesora auxiliar

La profesora utiliza como material didáctico un curso de LSCh realizado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en el que está participando. Mediante este, puede reproducir diversos videos en LSCh para realizar actividades en donde los estudiantes deben hacer traducciones. De igual manera, utiliza esta plataforma para enseñarle nuevas señas a los estudiantes. Una vez finaliza el video de cada seña, ella procede a hacerla ella misma y agrega más señas que podrían hacer referencia a la misma acción/objeto.

Sumado a lo anterior, la profesora suele recurrir a otras plataformas para enseñar nuevas señas, como el Diccionario Bilingüe Lengua de Señas Chilena-Español realizado por la UMCE (ver figura 13). Esto sucedía cuando los alumnos hacían preguntas sobre señas y la profesora no las conocía o no estaba segura de cuáles eran.

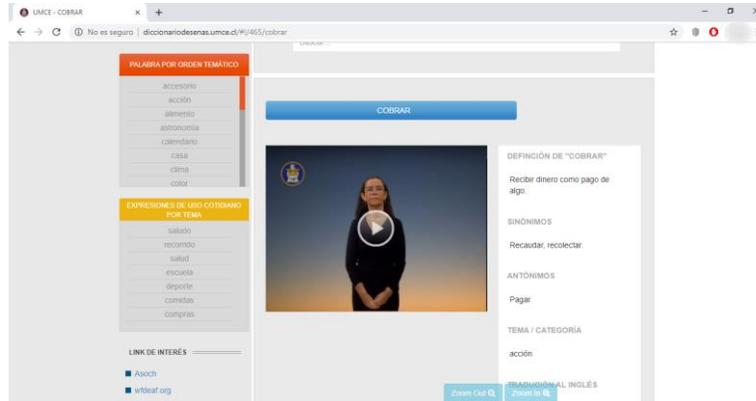


Fig. 13 Diccionario bilingüe

4.1.4 Encuesta a estudiantes

En este apartado de la sección, se presentan los datos obtenidos mediante una encuesta a los estudiantes que participaron en el curso. A través de sus respuestas, podemos comprender cómo los alumnos perciben el uso de la LSCh y el español, sus motivaciones para haber tomado el curso y sus experiencias en éste, como también cuáles son sus proyecciones respecto al aprendizaje de la LSCh.

A continuación, se presentan las preguntas realizadas a los estudiantes y las respuestas que éstos dieron:

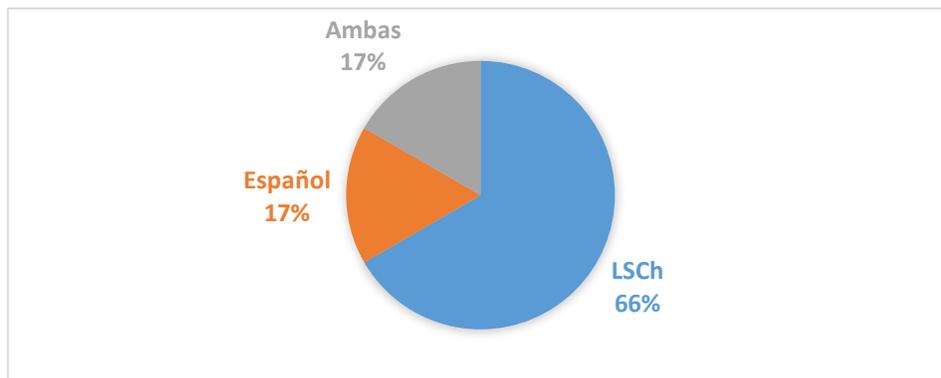
4.1.1.1 ¿Cuál fue tu motivación para aprender lengua de señas?

La tendencia general de los estudiantes corresponde a una motivación integral. El 83% de los alumnos se interesó en aprender LSCh por motivos de inclusión social, ya que se inscribieron con la finalidad de incluir a la comunidad sorda en diferentes ámbitos sociales y laborales. El 17% restante se motivó a aprender la lengua solo por interés en el idioma.

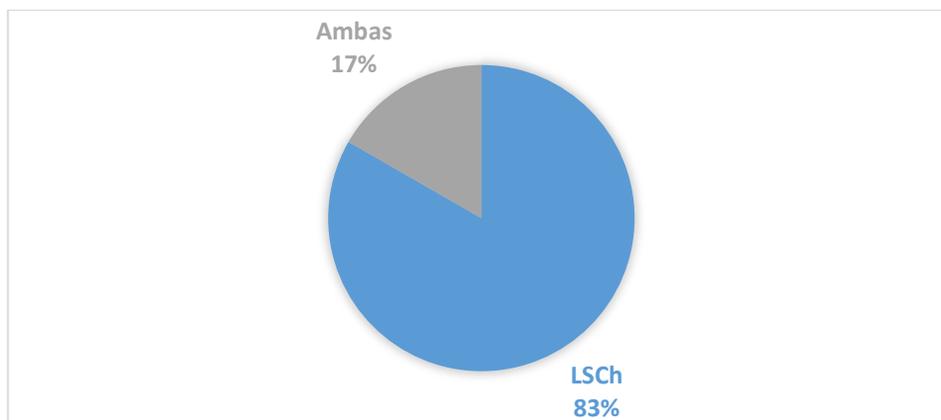
4.1.1.2 Durante las clases ¿qué idioma sueles utilizar más? (lengua de señas/español) ¿por qué?

El uso de los idiomas está igualmente distribuido por los estudiantes. El 50% indicó utilizar la LSCh durante las clases porque así practicaban más y no excluían a nadie del espacio. El otro 50% utiliza español durante las sesiones porque le era más fácil comunicarse con el resto de los estudiantes o aún se sentían muy principiantes como para sólo utilizar LSCh.

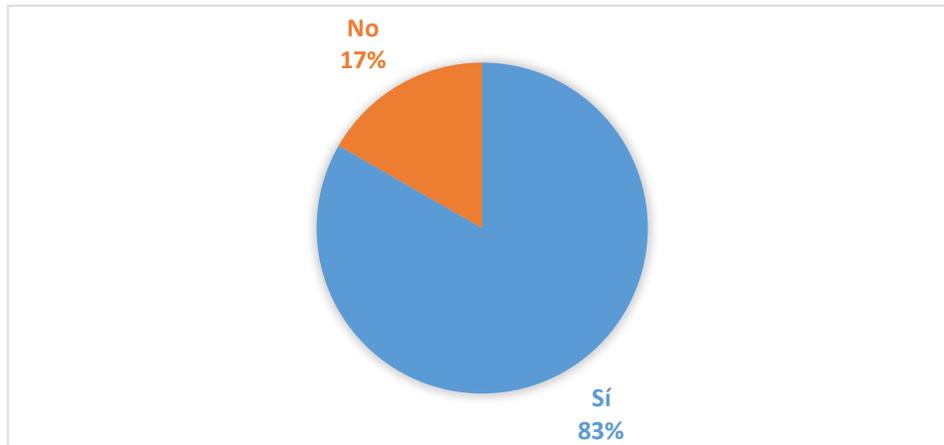
4.1.1.3 Con tus compañeros utilizas:



4.1.1.4 Con el profesor utilizas:



4.1.1.5 *¿Utilizas la lengua de señas en otras instancias que no sean dentro del curso?*



4.1.1.6 *¿Cuáles fueron las mayores dificultades que tuviste al aprender lengua de señas?*

Para el 83% de los estudiantes, la mayor dificultad que tuvieron al aprender LSCh fue el uso de la gramática que es propia de la lengua, particularmente relacionada al orden de los componentes de cada oración. Para el 17% restante, lo que más les costó fue aprender a utilizar la LSCh como un idioma diferente al español, sin subordinar a ésta última en su estructura, como sucede al utilizar el español signado.

4.1.1.7 *¿Cuáles fueron los mayores aprendizajes que obtuviste del curso?*

Por un lado, para un 66%, uno de los mayores aprendizajes que obtuvieron del curso fue el mejor uso de las señas, ganando mayor experiencia en el idioma. Sumado a lo anterior, este mismo porcentaje de estudiantes declara haber aprendido más sobre la cultura sorda y cómo es mejor comunicarse con esta comunidad. Por otro lado, un 17% declara que uno de los mayores aprendizajes que obtuvieron fue el ver cómo la población oyente se estaba interesando más en aprender LSCh, la cual creen va en aumento. Por último, otro 17% respondió que aún está en curso su aprendizaje.

*4.1.1.8 ¿Crees que al aprender lengua de señas te acercas a la cultura sorda?
¿por qué?*

Un 100% de los estudiantes considera que al aprender LSCh se acercan a la cultura sorda. Entre sus razones, se encuentra el hecho de que al estar aprendiendo LSCh, deben hacerlo de una persona sorda, la cual les enseña directamente de su cultura. Los alumnos concuerdan en el hecho de que aprenden mediante la comunicación con la gente de dicha cultura, por lo que al aprender el idioma tienen la posibilidad de interactuar directamente con la gente de la comunidad y ganar conocimientos a través de ellos.

4.1.1.9 Antes de realizar un curso formal ¿sabías algo sobre la lengua de señas? ¿qué sabes hoy que no sabías antes sobre la comunidad sorda?

Un 66% de los estudiantes tenía un pequeño conocimiento de la cultura sorda. Estos alumnos declaran haber aprendido cosas básicas en otras instancias, como sus carreras universitarias, pero no sabían nada sobre la comunidad sorda ni dominaban la terminología adecuada respecto a ésta (por ejemplo, que es lengua de señas y no lenguaje de señas, o que a la gente de la comunidad se les dice sordos y no “sorditos”). De igual manera, mencionan que no conocían cómo podían variar las señas para una misma cosa o que una seña podía tener más de un significado, lo que, en consecuencia, no les permitiera mantener una conversación. El resto de los alumnos, el 34% correspondiente, declara no haber tenido ningún tipo de conocimiento de la LSCh antes de haber realizado el curso.

4.1.1.10 ¿Qué fue lo que más te sorprendió del curso?

La mayoría de los alumnos se sorprendió de la gente que estaba participando en el curso, ya que les llamó la atención que todos los alumnos estuvieran ahí porque les interesaba realmente el tema y querían trabajar en la inclusión, lo cual permitía que el curso se desarrollara de buena manera y en un ambiente grato. De igual manera, resaltaban la buena disposición de los profesores y la diversidad cultural del curso, lo cual se manifestaba en la diversidad de idiomas que se utilizaban durante las sesiones.

4.1.1.11 ¿Tienes dentro de tus proyecciones seguir aprendiendo sobre la lengua de señas? ¿por qué?

El 100% de los estudiantes tiene dentro de sus proyecciones seguir aprendiendo LSCh. Dentro de este porcentaje, un 66% de ellos quiere seguir perfeccionándose en la lengua con fines laborales, ya sea para incluirla en sus respectivos trabajos o para trabajar con ella como intérpretes. El 33% restante, quiere seguir aprendiendo por motivos inclusivos y para seguir acercándose a la comunidad sorda.

4.2 Síntesis

4.2.1 Función comunicacional de la LSCh y el español

En base a los datos presentados a partir de las grabaciones y las encuestas realizadas a los participantes del curso, podemos evidenciar que uno de los mayores aspectos a analizar en esta investigación es el uso comunicativo que le dan los estudiantes a la LSCh y al español, sumado a la actitud que adoptan éstos al utilizarla con cada profesor.

Debido a que la investigación se centra en el proceso de aprendizaje de la LSCh por parte de estudiantes oyentes, lo esperado es que éste sea el idioma más utilizado por estos últimos durante las clases. De acuerdo a lo manifestado por los alumnos en la encuesta realizada, el 50% de éstos menciona utilizar en mayor medida la LSCh para practicar más y no excluir a nadie del espacio. De igual manera, un 66% declara utilizar solo LSCh con sus compañeros, correspondiéndose al 83% que manifiesta utilizar únicamente LSCh con el profesor de turno. Sin embargo, hemos observado que los alumnos del curso utilizan la LSCh en acotadas ocasiones, las cuales corresponden principalmente a la realización de las actividades de cada sesión y a la reproducción de la información entregada por los docentes con una funcionalidad instrumental e intencionalidad referencial, utilizando la lengua para satisfacer necesidades básicas y completar tareas, transmitiendo únicamente información con una actitud objetiva.

Así, durante dichas ocasiones, el contacto lingüístico del español con la LSCh ha generado que los estudiantes utilicen diferentes sistemas de señas y de comunicación, tales como el lenguaje bimodal y español signado, en donde dichos participantes utilizan el vocabulario de la LSCh pero siguen la sintaxis del español, apoyándose de la lectura labial y la dactilología. Esto puede entenderse si tomamos en consideración las dificultades que presentaron los estudiantes durante el curso. Según los datos entregados, un 83% de los alumnos tuvo dificultades para aprender la gramática que es propia de la lengua, mientras que para el 17% restante, lo más difícil del curso fue aprender a utilizar la LSCh como una lengua independiente del español. Como es común en el proceso de aprendizaje o contacto lingüístico, suelen suceder fenómenos naturales relacionados al uso y las similitudes o diferencias que tenga la lengua meta con la lengua materna, como es la transferencia lingüística (TL). Esta última se relaciona a la competencia lingüística del estudiante, siendo, en este caso, la influencia de las similitudes y las diferencias entre el español y la LSCh. Así, la TL se manifiesta de forma natural en niveles semánticos y sintácticos, reflejándose en el léxico y el orden en la estructura de las oraciones realizadas por los estudiantes.

De igual manera, podemos evidenciar el nivel de interacción que mantienen los estudiantes en LSCh entre ellos y con los profesores. En las sesiones realizadas por el profesor encargado podemos observar que hay mayor interacción entre los estudiantes para solucionar dudas respecto a la materia entregada en LSCh, pero hay poca interacción con el profesor para realizar esta misma acción. En concordancia con lo anterior, los alumnos en su mayoría optan por interactuar con sus compañeros en español para solucionar dudas o para comentar algunos temas de la clase, actitud que se hace mucho más recurrente aquellas sesiones realizadas por la profesora auxiliar, con quien comparten el español como canal. En aquellas instancias, es posible observar como los niveles de interacción con la docente son mucho más altos que en comparación al profesor encargado, los alumnos realizan más preguntas y se muestran más abiertos a mantener diálogos.

De esta manera, el español se convierte en el canal más expedito para recibir y enviar mensajes, por lo que, a pesar del contexto en el que se realiza el curso, podemos comprender el uso preferencial del español por parte de los estudiantes, ya sea porque se les era más fácil o por inexperiencia en la LSCh. Ahora, ¿es para los alumnos la LSCh una lengua que cumple una función comunicativa?

Pequeños actos por parte de los estudiantes podrían conducirnos a una respuesta negativa. Además del poco uso que le dan a la lengua, en base a los datos obtenidos pudimos observar cómo en reiteradas ocasiones los alumnos les prestaban poca atención a sus compañeros si estos se encontraban dialogando con el profesor en LSCh, lo que también fue notado por el profesor encargado del curso, ya que en más de una ocasión les pide a los estudiantes que observen al resto de sus compañeros ¿Cuál es la razón de esta conducta?

Como se mencionó anteriormente, la LSCh posee características que la determinan como un tipo de lengua particular, principalmente por su modalidad visoespacial, que la diferencia de una modalidad auditivo-vocal. La modalidad lingüística no solo implica el canal por el cual se transmite y recibe la información, sino más aún, es el medio por el cual se da forma a la organización lingüística, implicando las propiedades de producción y percepción de sus construcciones. Así, los recursos comunicativos de la lengua también se diferencian de los utilizados por las lenguas orales, las cuales corresponden a recursos visuales y auditivos. Si comprendemos a la modalidad lingüística como una modalidad igualmente cultural, no es de extrañar que los estudiantes tengan asimilado de forma inconsciente y profunda la forma en que reciben los mensajes, por lo que aún no tienen internalizada la necesidad de mirar de forma permanente a todos los interlocutores.

Comprendiendo el contexto bilingüe en el que se desarrolla el curso, es importante considerar el proceso de aprendizaje de la LSCh que están experimentando los estudiantes. La adquisición cognitiva y lingüística de un nuevo instrumento de comunicación es concebido como un proceso evolutivo y dinámico, el cual tiene por objetivo interrelacionar factores motivacionales, sociales, culturales y fusionarlos adecuadamente

a los elementos propiamente lingüísticos de la segunda lengua (Veyrat Rigat, 1998). Así, el hecho de que los estudiantes utilicen la LSCh con una función referencial e instrumental es solo un indicio del proceso que están desarrollando, estableciendo los niveles fundamentales que permiten el total desarrollo de la función comunicativa, lo cual va acorde al promedio de inmersión en la lengua que promedian los estudiantes.

4.2.2 Profesora auxiliar como facilitadora

Como mencionamos anteriormente, hemos evidenciado que en aquellas sesiones donde la profesora auxiliar era la encargada de realizar la clase los niveles de interacción entre ella y los alumnos iba en aumento, desarrollándose de manera constante y fluida. Según las observaciones, es posible atribuir dicha conducta a que ambos participantes compartían una misma modalidad, lo que facilitaba la comunicación entre los estudiantes y la profesora. Utilizando el español, los primeros preguntaban más sobre la materia del curso y la comunidad sorda chilena, dando paso así a diálogos más extensos.

Sin embargo, la facilidad de la comunicación no es solo atribuible al hecho de que compartan una misma modalidad, sino que hay un conocimiento de mundo y cultura que los une. El hecho de que la profesora auxiliar sea hipoacúsica resulta clave para realizar un análisis de la situación, ya que dicha condición la une al mundo sordo y oyente al mismo tiempo, comportándose como un puente entre ambos. Así, el factor identitario de la profesora es clave para comprender su comportamiento dentro de la sala de clases, reflejándose en el enfoque pedagógico de las sesiones, las actividades planificadas y las intervenciones realizadas.

Al ser hablante competente de ambas lenguas está en plena consciencia de las características que conforman a cada una. De acuerdo al perfil realizado anteriormente, la profesora lleva alrededor de 8 años de inmersión, lo que le permite comprender de primera mano lo que es aprender LSCh como una segunda lengua desde el mundo de la oralidad. Así, su proceso de formación y concepción del aprendizaje se reflejan en la toma de decisiones dentro de la sala de clases, siendo esta la razón de porqué, al notar que los estudiantes presentaban problemas, tomó la decisión de enfocar las clases en el dominio

gramatical de la LSCh, explicando el orden de los elementos de la oración y cómo estos difieren de la estructura gramatical del español. Para lograrlo, realiza actividades de traducción seña por seña y retroalimentación luego de cada tarea, para así, acercarlos a un uso más fluido de la LSCh respetando su estructura gramatical, poniendo énfasis en cómo se construye el mundo a través de los componentes de la oración.

En concordancia con lo anterior, la profesora es enfática en el uso sociocultural de la lengua. A medida que se desarrollaban las actividades, ésta constantemente da ejemplos de cómo una seña puede ser interpretada de más de una forma, o cómo un mismo significado puede expresarse con más de una seña. Bajo esta metodología, intenta preparar a los estudiantes en el uso contextual de la lengua, para que de esta manera, sean capaces de utilizar la LSCh en diferentes situaciones que escapen a lo tratado en la sala de clases. Da ejemplos de su propia experiencia personal y su trabajo como profesora para darles a entender que es común no comprender alguna seña o malinterpretar otras, para así prepararlos e informarlos de este tipo de variaciones dialectales.

Igualmente, la toma de decisiones de la profesora no solo se restringe a la enseñanza de la lengua por sí misma, sino que también intenta acercar constantemente a los estudiantes oyentes a la comunidad sorda chilena. A través del uso del material de apoyo, es común verla presentar a personas destacadas dentro del mundo sordo chileno, explicando su trabajo y la relevancia que tienen para la comunidad. Esta actitud resulta altamente reveladora, ya que comprende que este tipo de conocimientos no se pueden producir por sí mismos, dándose de forma paulatina al entrar en el círculo social sordo. Realiza este tipo de intervenciones para disminuir la distancia social entre ambas comunidades, despertando la curiosidad e interés de los estudiantes oyentes en este mundo que hasta el momento era casi desconocido.

Todo lo anterior nos ayuda a comprender que las decisiones pedagógicas que ha tomado la profesora auxiliar corresponden al deseo de facilitar la integración de los estudiantes oyentes a la comunidad sorda. Mediante la combinación de su identidad como profesora hipoacúsica, su experiencia aprendiendo la lengua y su observación a los

estudiantes, ha logrado una comprensión clara de los alumnos, entendiendo quiénes son, por qué aprenden y qué necesitan aprender.

4.2.3 Acercamiento cultural

En la presente investigación nos regimos por la concepción del lenguaje como instrumento social y del habla como práctica cultural, por lo que nos es imposible no centrar una parte de la discusión en el acercamiento cultural que han experimentado los participantes del curso al aprender la LSCh.

Anteriormente, nos dedicamos a discutir respecto al proceso de aprendizaje de la LSCh de los estudiantes oyentes del curso, el cual se refiere al conocimiento explícito de la lengua como un sistema a través de una instrucción formal dentro de la sala de clases. Sin embargo, este concepto es insuficiente y restrictivo si comprendemos al lenguaje como un instrumento social y al habla como una práctica cultural. Por consiguiente, es imperante comprender todo este desarrollo no solo como una fase de aprendizaje, sino también de adquisición, un proceso espontáneo e inconsciente como consecuencia del uso natural del lenguaje.

Así pues, como en todo aprendizaje, la motivación determina que se produzca realmente una apropiación del conocimiento o que ese conocimiento no se arraigue. Esta última está estrechamente relacionada con la percepción de la distancia social y psicológica del alumno con la L2, con respecto a los otros miembros nativos de esa comunidad idiomática y a sus necesidades, objetivas y subjetivas, de integración a la sociedad de la lengua meta. En el caso de los participantes del curso, un 83% de ellos se interesó en el curso por motivos de inclusión social, ya que se inscribieron con la finalidad de incluir a la comunidad sorda en diferentes ámbitos sociales y laborales. Por tanto, la tendencia general de los estudiantes corresponde a una motivación integral, la cual conlleva el deseo de aprender una lengua para relacionarse con hablantes nativos e integrarse a la comunidad si es posible. No obstante, las razones de los estudiantes van más allá, correspondiendo a una motivación instrumental en el sentido de que desean igualmente aprender la lengua con el objetivo de utilizarla de una forma más práctica, en

situaciones académicas o profesionales, según la ocupación de cada uno de los alumnos del curso.

Sumado a lo anterior, podemos evidenciar que mediante el aprendizaje los alumnos disminuyeron la percepción de la distancia social que mantenían anteriormente con la LSCh. A pesar de que un 66% de los estudiantes tenía un pequeño conocimiento de la lengua antes de realizar el curso, este mismo porcentaje declara haber aprendido más sobre la cultura sorda y cómo es mejor comunicarse con esta comunidad luego de haber iniciado su proceso de aprendizaje. En efecto, los participantes no solo ganaron mayor experiencia en el idioma, sino que mediante la enseñanza de éste aprendieron sobre la cultura a la cual se acercaron, educándose desde lo más básico, como a la manera correcta de referirse a la comunidad y a sus integrantes, a aspectos mucho más complejos, como la variedad de señas y sus diferentes significados según el interlocutor y el territorio.

Igualmente, los alumnos tuvieron la oportunidad de observar cómo la población oyente está reaccionando o interesándose en la comunidad sorda chilena. Según un 17% de participantes, uno de los mayores aprendizajes que obtuvieron del curso fue el ver cómo la población oyente se estaba interesando más en aprender LSCh, la cual creen va en aumento. Así pues, lo que más sorprendió a los estudiantes fue la gente que estaba participando en el curso, ya que les llamó la atención que todos los alumnos estuvieran ahí porque les interesaba realmente el tema y querían trabajar en la inclusión, lo cual permitía que el curso se desarrollara de buena manera y en un ambiente grato.

Como resultado de lo anterior, el 100% de los estudiantes declara que tiene dentro de sus proyecciones seguir perfeccionándose en la lengua, lo cual deja entrever un compromiso y un interés que se mantendrá en el tiempo. Gracias al proceso de aprendizaje iniciado, los alumnos han disminuido la distancia social y psicológica con la LSCh y los hablantes nativos de la lengua, expresando sus deseos de integrarse a la comunidad sorda, a la vez que se perfeccionan en la lengua para incluirla en sus respectivos trabajos.

En definitiva, el proceso de aprendizaje iniciado trajo como resultado la adquisición cultural, causada por el uso natural la lengua en conjunto a la interacción con

hablantes nativos de LSCh. Así, un 100% de los estudiantes considera que al aprender LSCh se acercan a la cultura sorda, principalmente porque reciben el conocimiento de una persona sorda, la cual les enseña directamente de su cultura. Los alumnos concuerdan en el hecho de que aprenden mediante la comunicación con la gente de dicha cultura, por lo que al aprender el idioma tienen la posibilidad de interactuar directamente con la gente de la comunidad y ganar conocimientos a través de ellos.

Capítulo 5

Conclusiones

En esta sección nos encargamos de hacer una reflexión final respecto a lo logrado con la investigación. En primer lugar, nos dedicaremos a aquellos aspectos que motivaron esta investigación. En segundo lugar, reflexionaremos en torno a aquellos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de la LSCh como L2 que no consideramos en un primer momento y que surgieron a medida que avanzaba la investigación. En tercer y último lugar, contemplaremos las proyecciones

5.1 Resultados

Considerando que nuestra investigación está enfocada en responder a la pregunta de si los estudiantes oyentes de segundo nivel de Lengua de Señas Chilena son capaces de atribuirle una función comunicativa a esta última, podemos concluir en base a los datos arrojados que los alumnos actualmente no pueden atribuirle dicha función a la lengua. A pesar de que éstos manifiesten utilizar activamente la lengua con sus compañeros y profesores, hemos demostrado que en la práctica no sucede realmente, ya que el uso de la lengua se corresponde principalmente a la realización de las actividades y a la imitación de las señas presentadas por los profesores. Aun así, si consideramos la situación comunicativa y la intencionalidad que los estudiantes le otorgan a la lengua, podemos atribuirle una función referencial e instrumental si comprendemos que éstos entregaban información objetiva con la finalidad de satisfacer sus necesidades básicas, además de completar tareas, como es el caso de las actividades e imitaciones, sin el objetivo de entregar un mensaje más emotivo o influir en la conducta del interlocutor.

Mediante la caracterización de las interacciones entre los participantes del curso, hemos podido observar que los estudiantes prefieren el español para comunicarse con el resto de sus compañeros y con la profesora auxiliar, utilizándolo cada vez que se diera la oportunidad. Al no poder utilizarlo con el profesor encargado, solían levantarse barreras

comunicacionales que se solventaban utilizando recursos que funcionaran de puente entre ambas modalidades, como la dactilología, el mouthing y recursos visuales como la escritura y el dibujo.

Aun así, no consideramos que los estudiantes no sean capaces de comunicarse en LSCh, sino que nos guiamos por la idea de que están iniciando un proceso de aprendizaje, el cual es dinámico y evoluciona constantemente. El hecho de utilizar la lengua con una intencionalidad referencial e instrumental, nos indica que los estudiantes están estableciendo los niveles elementales de la comunicación, la cual puede seguir desarrollándose para decantar en la competencia lingüística completa. De esta manera, los alumnos se encuentran aprendiendo constantemente, perfeccionándose e informándose sesión a sesión, y al ser un curso de segundo nivel su conocimiento está aún en su etapa inicial, por lo que a medida que su tiempo de inmersión en la lengua vaya en aumento, éstos serán capaces de desenvolverse mejor en el uso de la LSCh.

Tomando en consideración la información obtenida, hemos logrado formular un registro sobre las principales actitudes y dificultades que mostraron los estudiantes durante el curso, presentando así un antecedente para el estudio del aprendizaje de la LSCh como segunda lengua por parte de la población oyente. De esta manera, aspectos como la gramática de la LSCh o las diferencias entre ambas lenguas por la modalidad que las caracteriza individualmente, quedan documentadas como las principales dificultades en el momento del aprendizaje. Con esto en cuenta, los profesores pueden elaborar la planificación de las sesiones contemplando dichos aspectos, organizando los momentos de la clase y las actividades a realizar

5.2 Observaciones

Uno de los aspectos más destacables que surgieron de esta investigación es la apreciación que tienen los estudiantes de la lengua y sus motivaciones para aprenderla. Casi la totalidad de los alumnos se inscribió en el curso con la finalidad de incluir a la

comunidad sorda a diferentes ámbitos de la dimensión social y laboral, identificándose claramente como una motivación integrativa. Sin embargo, dentro de las proyecciones de los estudiantes, una cantidad considerable quiere seguir perfeccionándose en la LSCh, viéndola como una herramienta con la cual pueden desarrollarse como profesionales, o convertirla en su fuente de trabajo si se convierten en intérpretes de ésta. Por esta razón, podemos considerar dichas razones para aprender la lengua como una motivación de carácter instrumental si tenemos en cuenta los fines prácticos de su manejo, legitimando así su carácter de lengua natural representativa de una comunidad. Este es un aspecto importante a considerar, ya que un cambio en la apreciación de la lengua por parte de la población oyente podría influir de forma gradual en un cambio a nivel sociocultural, disminuyendo de forma paulatina el carácter de lengua minorizada que posee la LSCh y la comunidad sorda.

De igual manera, los estudiantes validan el curso como una experiencia formativa en el aprendizaje de una nueva cultura. Declaran haber ganado mayor dominio en el uso de la lengua, pero también mencionan que su conocimiento va más allá del aspecto plenamente lingüístico. Una vez finalizado el curso, los alumnos reconocen haber aprendido cuestiones básicas de la identidad de la comunidad sorda que antes desconocían, como por ejemplo cuál es la forma correcta de referirse a ellos, evitando llamarlos sordomudos o sorditos, o que también es lengua y no lenguaje de señas. Así, la distancia social entre ambas comunidades se disminuye

Es por esta razón que debemos en todo momento tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Como mencionamos anteriormente, la LSCh no posee el prestigio de otras lenguas orales, asimismo, es representativa de una comunidad minorizada, por lo que su enseñanza adquiere un trasfondo sociocultural bastante potente. Bajo esta premisa, es importante considerar que la identidad de los profesores no posee un papel secundario, sino que influye directamente en la práctica pedagógica de ambos docentes. A través del ejercicio de la enseñanza, éstos reflejan su propio camino de aprendizaje dentro del ámbito social, cultural e institucional.

Los docentes adoptan un papel frente a los estudiantes no solo como profesores de idioma, sino que también como profesores de su propia cultura, siendo en todo momento agentes culturales representantes de su propia comunidad. Para transmitir sus conocimientos, es necesario que logren una comprensión clara de los alumnos, que entiendan quiénes son, por qué aprenden y qué necesitan aprender, para así adaptar y negociar las actividades de aprendizaje en este sentido.

Aunque hemos considerado los principales conocimientos que obtuvieron los alumnos durante el curso, es igualmente importante tener en cuenta el conocimiento previo de éstos. Existen muchos mitos e ideas preconcebidas respecto a las LS por el poco conocimiento que se tiene de éstas, como que no son auténticamente lenguas, que son una manera de codificar las lenguas orales o que existe una Lengua de Señas Universal utilizada por todos los sordos del mundo. Este tipo de desconocimiento solo genera que la distancia social entre ambas comunidades se incremente, invisibilizando aún más a la comunidad preservando el poco prestigio de la lengua. Por este motivo, es imperante que la academia tome su lugar en el reconocimiento y fomento del aprendizaje de la LSCh por parte de la población oyente, visibilizando aquellas luchas lingüísticas y cuidando la diversidad cultural e idiomática que tiene el país. Nos parece que el reconocimiento de que hay más de una modalidad lingüística además de la auditivo-vocal, nos permitiría ampliar las posibilidades y herramientas para poder comprender las capacidades comunicativas de los seres humanos.

5.3 Proyecciones

En esta sección daremos cuenta de lo que se puede hacer en el futuro con la investigación del aprendizaje de la LSCh como segunda lengua por parte de la población oyente.

Debido a que este trabajo se desarrolla como un estudio de caso, sería interesante ampliar la investigación a más cursos de LSCh, para así contemplar de una forma más completa las interacciones de los participantes y tener más referentes para analizar dichas acciones. De esta manera, se podría crear un archivo más amplio y exhaustivo del

aprendizaje de la lengua por parte de la población oyente chilena, lo que permitiría a los profesores tener un antecedente completo del proceso de aprendizaje de los estudiantes y, a partir de éste, planificar sus clases según lo observado.

Bibliografía

- Acuña, X., Adamo, D. & Cabrera, I. (2009). *Diccionario Bilingüe Lengua de Señas Chilena-Español*. Gobierno de Chile – MINEDUC: Santiago.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como segunda lengua*. Madrid: Arco Libros.
- Barberà, G. (2012). *The meaning of space in Catalan Sign Language (LSC)*. Tesis Doctoral Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España.
- Barberà, G. & Quer, J. (2012). Nominal referential values of semantic classifiers and role shift in signed narratives. En H. Annika & M. Steinbach (Eds.), *Linguistic Foundations of Narration in Spoken and Sign Languages* (pp.1-21). Amsterdam: Benjamins.
- Boas, F. (1911). «“Introduction” to *Handbook of American Indian Languages*», en D. H. Hymes (ed.), *Lenguaje in Culture and Society*, Nueva York, Harper and Row, 1964.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. New York: Continuum.
- Branson, J. & Miller, D. (1997). Research methods for studying the language of the signing Deaf. En *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 175-184). Springer Netherlands.
- Brentari, D. (2010). *Sign Languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brice, Alejandro, & Brice, Roanne (2000). Language in the classroom: Comparisons of four bilingual environments. *The South African Journal of Communication Disorders*, 47, 91–98.
- Calderhead, J. (Ed.). (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.

- Calsamiglia, H.; Cots, J. M.; Lorda, C. U.; Nussbaum, L.; Payrató, Ll. y Tusón, A. [Cercle d'Anàlisi del Discurs, C.A.D.] (1997), *La parla com a espectacle. Estudi d'un debat televisiu*, Bellaterra, Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Centro de Innovación Mineduc. (2015). *Vocabulario Lengua de Señas Chilena (LSCH) - La Familia* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=J-3jA42TdMw>
- Comisión Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales. (2018). *Catálogo de Competencias Laborales*. ChileValora Recuperado de <https://www.chilevalora.cl/buscador/index.php/PerfilCompetencia/verPerfilCompetencia/idPerfil/2274/idSector/37/idSubsector/193>
- Coseriu, E. (1955-1956), «Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar», en *Teoría del lenguaje y Lingüística general*, Madrid, Gredos, 1967, pp. 282-323.
- Cuxac, C. (1999). French sign language: proposition of a structural explanation by iconicity. En A. Braffort, R. Gherbi, S. Gibet, J. Richardson & D. Teil (Eds.), *Lecture Notes in Artificial Intelligence : Procs 3rd Gesture Workshop '99 on Gesture and Sign-Language in Human Computer Interaction* (pp. 165-184). Gif-sur-Yvette, France, Springer: Berlin.
- De la Paz, V & Salamanca, M. (2014). Elementos de la cultura sorda: una base para el curriculum intercultural. En INDESOR-UMCE (Co-ed). *10 años de bilingüismo en Chile: Experiencias pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para Estudiantes Sordos* (pp. 21-48). Fondo editorial UMCE: Santiago-Chile.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Duranti, A. y Goodwin, Ch. (eds.) (1992). *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Ellis, R. (2004). The Definition and Measurement of L2 Explicit Knowledge. *Language Learning Research Club*, (54), pp. 227-275
- Emmorey, K. (2001). Space on Hand: The Exploitation of Signing Space to Illustrate Abstract Thought. En M. Gattis (Ed.), *Spatial Schemas and Abstract Thought* (pp. 147-174). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Firth, J. R. (1935), «The technique of semantics», *Papers in Linguistics*, 1934-1951, Oxford, Oxford University Press, 1957, pp.7-33.
- Fishman, J.A. (1991). *Reversing language shift*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Freeman, D., & Johnson, K. (1998). Re-conceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397–417.
- Golluscio, L. (2002) (comp.) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Grosjean, François (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hall, J. K. (1999). A prosaics of interaction: The development of interactional competence in another language. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 137–151). New York: Cambridge University Press.
- Hamers, Josiane F., y Blanc, Michael H. A. (2004). *Bilinguality and bilingualism* (2a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Johnston, T. (2010). From archive to corpus: transcription and annotation in the creation of signed language corpora. *International Journal of Corpus Linguistics*, 15(1), 106- 131.
- Ley N° 20422. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 10 de febrero de 2010.

- MacWhinney, Brian (2004). *A unified model of language acquisition*. En Judith F. Kroll & Annette M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Nueva York: Oxford University Press.
- Marshall, C. & Morgan, G. (2015). From Gesture to Sign Language: Conventionalization of Classifier Constructions by Adult Hearing Learners of British Sign Language. *Topics in Cognitive Science*, 7, 61–80.
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*, Madrid, Alianza, 1995.
- Martínez Lugo, E., Jackson-Maldonado, D., & Sanaphre Villanueva, M. (2017, 10 octubre). Transferencia lingüística y alternancia de código en expresiones de manejo de grupo en clases tipo AICLE | Martínez Lugo | Estudios de Lingüística Aplicada. Recuperado 25 junio, 2019, de <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/729/839>.
- Meier, R. (2012) Language and modality. En R. Pfau, M. Steinbach y B. Woll, *Sign Language an International handbook* (pp.574-601). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Odlin, Terence (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Otárola, F. (2016). Elementos discursivos que configuran la narración en lengua de señas chilena. (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Otárola, F. y Crespo, N. (2015). Estructura y rasgos discursivos característicos de narraciones espontáneas en lengua de señas chilena: su valor para una educación bilingüe. *Foro Educacional*, (24), pp. 35-55.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Potowski, Kim (2009). Forms and functions of codeswitching by dual immersion students: A comparison of heritage speaker and L2 children. En Miles Turnbull &

- Jennifer Dailey-O’Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 87–114). Bristol: Multilingual Matters.
- Santos, I. (2010). *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español*. Madrid: Arco Libros.
- Sapir, E. (1932). «Cultural Anthropology and Psychiatry», en *Culture, Language and Personality. Selected Writings*, editado por D. Mendelbaum, Berkeley, University of California Press, 1949.
- Schembri, A. (2003). Rethinking “classifiers” in signed languages. En K. Emmorey (Ed), *Perspective on classifier constructions in sign languages* (pp. 3-34). New York: Psychology Press.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers’ pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behaviour. *Review of Educational Research*, 51(4), 455–498.
- Slobin, D. (2008). Breaking the Molds: Signed Languages and the Nature of Human Language. *Sign Language Studies*, (8), p. 114-130.
- Sordos Chilenos. (2015). *Animales* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Z-FMF9L1y3s>
- Stokoe, W. (1993 [1960]). *Sign Language structure. An outline of the visual communication systems of the American deaf*. Silver Spring: Linstok Press.
- Tarone, E., & Allwright, R. (2005). Second language teacher learning and student second language learning: Shaping the knowledge-base. In D. Tedick (Ed.), *Second language teacher education: International perspectives* (pp. 5–24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tsui, A. (2011). Teacher Education and Teacher Development. In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Eli Hinkel.

- UMCE. (enero 2018). *Culmina segunda versión de Curso Piloto de Inglés abierto a toda la comunidad UMCE*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Recuperado de <http://www.umce.cl/index.php/noticias-universidad/item/2231-piloto-ingles>.
- Veyrat Rigat, M. (1998). El aprendizaje del lenguaje de signos como segunda lengua. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, n. 9-10, p. 193-218.
- Wei, Li (2007). *The bilingualism reader* (2a. ed). Nueva York: Routledge.
- Wei, Li, & Wu, Chao-Jung (2009). Polite Chinese children revisited creativity and the use of codeswitching in the Chinese complementary school classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(2), 193–211.
- Woodward, J. (1978). Historical Bases of American Sign Language. En S. Patricia (Ed.), *Understanding language through sign language research* (pp. 333-348). New York: Academic Press.