



Madres con hijas sordas. Estrategias de apoyo para las actividades escolares

Mothers of deaf daughters. Strategies to support school activities

Mães de filhas surdas. Estratégias para as atividades escolares

Karina Muñoz-Vilugrón

Universidad Austral de Chile, Puerto Montt, Chile

karina.munoz@uach.cl

<https://orcid.org/0000-0003-3938-2758>

Jesús Lara-Coronado

Universidad Austral de Chile, Puerto Montt, Chile

jesus.lara@uach.cl

<https://orcid.org/0000-0003-0365-4598>

Resumen

El contacto que tiene la escuela de las familias con hijas sordas ha sido particularmente realizado por las madres, quienes se autoresponsabilizan de saber cómo van progresando sus hijas. A partir de lo anterior, el objetivo de este artículo es develar las estrategias de apoyo educativo utilizadas por madres con sus hijas sordas. Las participantes fueron 4 madres: 2 oyentes y 2 sordas. Se aplicó una entrevista semiestructurada en formato oral y en lengua de señas chilena para recabar la información. Los resultados se plantean en tres categorías desprendidas desde las dimensiones del instrumento: 1) preparación de apoyos o estrategias; 2) aplicación y apoyo de estrategias, y 3) apoyo de estrategias para las evaluaciones. En esta última, se menciona el uso de tecnología y plataformas digitales como recursos más efectivos. En conclusión, se destaca en la familia sorda una búsqueda de apoyo visual, basada en la experiencia como madre sorda, que se evidencia más en el plano escrito en la madre oyente. Además, genera una relación positiva en el aprendizaje del estudiantado sordo para —desde estas realidades lingüístico-culturales— extraer información que permita desarrollar estrategias de aprendizaje, que incluyan una mirada de la cultura sorda en el proceso educativo que integre sus formas de comprender el mundo mediante características visogestuales.

Palabras clave: madres; sordera; estrategias; lingüística; educación

Abstract

The contact that the school has with families with deaf daughters has been made particularly by the mothers, who take self-responsibility for knowing how their daughters are progressing. Based on the above, the aim of this paper is to unveil the educational support strategies used by mothers with their deaf daughters. The participants were 4 mothers: 2 hearing and 2 deaf. A semi-structured interview in oral format and in Chilean Sign Language was used to collect the information. The results are presented in three categories derived from the dimensions of the instrument: 1) preparation of supports or strategies; 2) implementation and support of strategies, and 3) support of strategies for evaluations. In the latter, the use of technology and digital platforms are mentioned as the most effective resources. In conclusion, a search for visual support stands out in the deaf family, based on the experience as a deaf mother, which is more evident on the written level in the hearing mother. In addition, it generates a positive relationship in the learning of deaf students to —from these linguistic-cultural realities— extract information that allows the development of learning strategies, including a view of deaf culture in the educational process that integrates their ways of understanding the world through visual and visuospatial characteristics.

Key words: mothers; deafness; strategies; linguistics; education.

Resumo

O contacto que a escola tem com as famílias com filhas surdas tem sido feito sobretudo pelas mães, que assumem a responsabilidade de saber como as suas filhas estão a evoluir. Com base no exposto, o objetivo deste artigo é desvendar as estratégias de apoio educativo utilizadas pelas mães com as suas filhas surdas. Os participantes foram 4 mães: 2 ouvintes e 2 surdas. Para a recolha da informação foi utilizada uma entrevista semi-estruturada em formato oral e em Língua Gestual Chilena. Os resultados são apresentados em três categorias derivadas das dimensões do instrumento: 1) preparação de apoios ou estratégias; 2) implementação e apoio de estratégias, e 3) apoio de estratégias para avaliações. Nesta última, o uso da tecnologia e das plataformas digitais são mencionados como os recursos mais eficazes. Em conclusão, destaca-se na família surda, com base na experiência como mãe surda, uma procura de apoio visual, que é mais evidente ao nível da escrita na mãe ouvinte. Para além disso, gera uma relação positiva na aprendizagem dos alunos surdos para —a partir destas realidades linguístico-culturais— extrair informações que permitam o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, que incluam uma visão da cultura surda no processo educativo que integre as suas formas de compreender o mundo através de características visuo-gestuais.

Palavras-chave: mães; surdez; estratégias; linguística; Educação

Recibido: 21/12/2023

Aceptado: 21/03/2024

Publicado: 30/06/2024

1. Introducción

En los trabajos que se han realizado respecto al rol de las madres oyentes o sordas acerca de sus hijos sordos u oyentes en la educación (Barbosa et al., 2023), la mayoría se han centrado en describir y analizar aspectos, como el apego, la crianza, la participación con la escuela (González y González, 2022), la sexualidad (Esperanza et al., 2023), la adquisición de la lengua emergente (Bolaños y Casallas, 2020), la maternidad o el rol de espectadoras que tienen las madres sordas en los colegios, donde no se las involucra en ningún tipo de decisión. Mayoritariamente, los estudios se han focalizado en investigar cómo es el proceso que se vive entre madres sordas con sus hijos oyentes o viceversa (Singleton y Tittle, 2000; Ruschin, 2004; Moroe y de Andrade, 2018; Mallory et al., 2019; Klimentová y Dočekal, 2020).

En este mismo ámbito, se busca comprender cómo se desarrolla el proceso comunicacional entre una madre oyente y su hijo sordo (Amaya *et al.*, 2021); asimismo, se cuestiona de qué manera se adquieren o desarrollan las primeras configuraciones manuales en niños sordos (Hernández y Guerrero, 2023). Esto tiene estrecha relación con el foco del estudio; no obstante, este se orienta en el análisis de las estrategias de aprendizaje utilizadas por las madres para con sus hijos, lo cual se enfoca en la cuestión didáctico-evaluativa y no lingüística.

En este sentido, resulta fundamental indagar en los tipos de criterios que usan tanto las madres oyentes como sordas, para poder observar las acciones que emplean con el objetivo de enseñar a sus hijos. Al hablar del concepto educativo nos referimos a toda acción intencionada de un adulto para con un hijo o hija, de manera que este pueda acceder, aprender y entender cuestiones sociales, comunicativas o contenidos educativos.

Aunque la literatura señala que la falta de comunicación puede gatillar problemas de rabia, agotamiento, frustración y fracaso (Wille *et al.*, 2019), esto referido al uso adecuado de la lengua, también puede observarse en estos procesos de enseñanza los criterios de selección de estrategias por parte de las madres sordas y oyentes para enseñarle a sus hijos (Szarkowski y Brice, 2016),

lo cual brinda la oportunidad de reflexionar en torno al razonamiento de selección de las estrategias educativas utilizadas por las madres.

2. Marco conceptual

En Chile, la cifra de estudiantes sordos(as) es de 2227 en el sistema educativo, de acuerdo con los registros del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2022). En su mayoría, estos estudiantes nacen en familias oyentes (95 %) que no dominan la lengua de señas chilena (en adelante LSCh) ni se han relacionado con personas sordas (Muñoz *et al.*, 2021; Kazez *et al.*, 2014). Por ello, la participación de los padres y madres sordos en los establecimientos educativos es tan importante, ya que implica no solo la presencia de estos en los espacios educativos (Simón *et al.*, 2016), sino también la incorporación de su conocimiento en la toma de decisiones.

En cuanto a las familias, esta responsabilidad debería direccionarse en trabajar aspectos indispensables para la formación del ser humano tales como la autonomía, los valores, las normas, las costumbres, además de la instrucción o guía en el ámbito de la educación emocional (Maestre, 2009). A causa de esto último, aún en la actualidad, muchos padres y madres oyentes —pero, sobre todo, no oyentes—, se encuentran con la realidad de que su participación y su conocimiento no tiene la relevancia ni el impacto suficiente para ser integrados en las decisiones educativas de sus hijos (Barbosa *et al.*, 2023).

Si a lo anterior agregamos el hecho de que la madre del niño o niña sordo(a) no es usuaria de la LSCh, todo el proceso educativo puede complejizarse, pues, por una parte, podría existir rechazo a la cultura sorda y, por otro lado, se genera un proceso de incomunicación entre el hijo y su familia. Por ello, es tan relevante que los padres, madres o cuidadores aprendan la LSCh, en el caso chileno, con el fin de aportar en la formación integral de su hijo sordo, desde edades tempranas, para desarrollar en sus pupilos la lengua que les va a permitir entender el mundo desde su lengua materna, ya que esta le entregará “las bases necesarias para facilitar la socialización y el desarrollo del lenguaje” (Hernández y Guerrero, 2023, p. 51).

Nos enfocamos en el trabajo de las madres en este estudio, pues la mayoría de ellas son las que asumen el papel de apoderadas, similar a lo que plantea Lara *et al.* (2021), quien señala que estas siguen asumiendo el rol principal respecto a la crianza, el apoyo, los hábitos básicos, el afecto y el soporte a sus hijos e hijas. Asimismo, en general, son las primeras en darse cuenta de la sordera de sus hijos (Bolaños y Casallas, 2020). A modo de ejemplo, se acompañó el siguiente testimonio de un padre con una hija sorda de 5 años, recopilado de una de las entrevistas realizadas:

La mamá ha sido más... es como la más presente en ese sentido porque ella va a las reuniones, va al colegio, ella como que da la cara, ella es más presente. Yo apoyo no más, ella es como la que siempre está al frente.

Teniendo en cuenta lo anterior, se interpreta que las mujeres son las que se involucran más en el proceso educativo, pero no describen cómo lo hacen ni qué estrategias utilizan para apoyar en este proceso. También, se está al corriente que su apoyo contribuye a reforzar el autoestima y el rendimiento académico (Hernández *et al.*, 2017), pues al asumir un rol más protagónico son ellas

quienes asumen las responsabilidades afectivas y fisiológicas. Asimismo, cumplen una función esencial en los apoyos educativos de sus hijos (Subiabre y Vargas, 2016; Bolaños y Casallas, 2020).

De acuerdo con Bazán *et al.* (2021), existen dos tipos de apoyo: participación y apoyo familiar. Se cree que es posible describir y analizar un tercero, el cual apunta a las didácticas que las madres emplean para apoyar a sus hijas con la enseñanza. Aunque esto tiene relación con ambos conceptos descritos, así entonces una descripción desglosada de ellos puede dar cuenta de otros aspectos no observados en investigaciones anteriores (Mallory *et al.*, 2019; Klimentová y Dočekal, 2020; Barbosa *et al.*, 2023).

Si se tiene conocimiento respecto de cómo estos procesos son llevados a cabo, es decir, qué tipo de estrategias usan en casa las madres oyentes para apoyar la labor de sus hijos sordos en la escuela, se puede potenciar el diálogo entre ambas realidades con el fin de mejorar la participación de una y otra (Belmonte *et al.*, 2020), y que —aunque caminen por direcciones diferentes— tengan puntos de encuentro en pos del estudiante. Se debe agregar que este entendimiento de cómo se puede vincular o entender la forma en la que se realiza la enseñanza en casa, puede generar interesantes reflexiones para ser trabajadas en concordancia con la escuela, tales como el uso de mímica, uso de expresión facial o corporal, conocimiento de las ‘señas caseras’ utilizadas en el hogar, entre otras.

Por otro lado, las madres sordas con hijas sordas han desarrollado una lengua común que permite una comunicación más fluida en intereses y necesidades, de manera que pueden ser un gran referente en las estrategias visuales que utilizan con sus hijas. No obstante, las dificultades estarían, de acuerdo con Barbosa *et al.* (2023), en la intervención de las madres durante las actividades escolares y en saber realmente qué solicita la profesora y la escuela; se sienten excluidas porque su sordera es un obstáculo para participar.

Este trabajo dialógico entre escuela y familia es crucial, puesto que podría pensarse, respecto a las familias oyentes con hijos sordos, que al no tener conocimiento de la LSCh, ni acuerdos de señas formales, tienden a utilizar prácticas más coercitivas, esto lo señalamos como un supuesto, pero también puede darse el caso contrario, que la necesidad de comunicación pueda generar creatividad a la hora de realizar el acompañamiento educativo, lo cual nos brinda nuevas posibilidades de enseñanza, por ejemplo, entender “cómo estos construyen su relación con el mundo” (Quinchía, 2022, p. 67).

3. Metodología

Esta investigación se realiza desde un enfoque cualitativo. En este caso, se tiene como objetivo develar las estrategias de apoyo educativo utilizadas por madres con sus hijas sordas; en consonancia, que los investigadores se involucren en el entorno de las personas indagadas es fundamental (Rojas, 2022). Asimismo, se enmarca en un paradigma interpretativo, el cual considera que las personas crean y asocian sus propios significados al interactuar con su entorno (Roca, 2020), por lo que se busca la comprensión de la realidad a través de descifrar y comprender aquellos significados que surgen a partir de las realidades que construyen las madres con hijas sordas.

El diseño de la investigación es de casos múltiples, el cual busca responder cómo y por qué ocurren los hechos desde diversas perspectivas (Jiménez y Comet, 2016; López, 2013). Esto permite revelar

información que contribuya a comprender cuáles son las estrategias educativas que emplean en el hogar las madres con hijas sordas.

3.1. Instrumento

El instrumento utilizado es una entrevista semiestructurada, las preguntas fueron ordenadas para recabar información de manera gradual en torno al objetivo planteado y el guion de la entrevista fue validado por juicio de expertos. Las madres sordas fueron entrevistadas en lengua de señas, el registro fue transcrito al español escrito por intérpretes en lengua de señas chilena y fue validado por los investigadores. Las entrevistas a las madres oyentes fueron aplicadas y transcritas al español escrito.

3.2. Participantes

Las participantes fueron 4 madres: 2 oyentes y 2 sordas. En el caso de las madres sordas, estas fueron contactadas a través del Club Cultural de Sordos y las madres oyentes pertenecen a la agrupación de familiares y amigos de personas sordas. Con el fin de resguardar la identidad de los participantes, las madres fueron nombradas como Madre Oyente (MO1, MO2) y Madre Sorda (MS1, MS2). Las edades de las hijas fluctúan entre 6 y 15 años.

4. Análisis

Las transcripciones fueron ingresadas en una unidad hermenéutica del software «Atlas.ti». Cada una fue revisada minuciosamente, de modo que se realizó una codificación abierta y, posteriormente, se organizaron por similitud a través de una codificación axial. Finalmente, cabe señalar que luego del análisis de las narrativas de las madres con hijas sordas, la información se organizó en función de las dimensiones del instrumento, lo cual resultó en tres categorías: preparación de apoyos o estrategias, aplicación de apoyos o estrategias y apoyo de estrategias para las evaluaciones. A continuación, se define cada una de ellas con sus respectivas citas.

Figura 1
Estrategias de apoyo de madres con hijas sordas



4.1. Categoría 1: Preparación de apoyos o estrategias

Se define como el proceso de acompañamiento y/o guía durante las tareas/actividades escolares realizadas en casa; es decir, se enfoca en quién o quiénes se encargan, cómo se da aquello y la coordinación (horarios-espacios) establecida para realizar dichas tareas/actividades. Sin embargo, también observa cuáles pueden ser los fundamentos sociales y culturales que usan para ejecutarlas de determinada manera. Se puede observar que en esta categoría hay elementos asociados al tiempo de estudio, a los espacios que usan las personas para estudiar y al uso de estrategias viso-gestuales como elemento central de la enseñanza-aprendizaje.

En particular, la decisión de delimitar tiempos de estudio tiene relación con el período en que el infante puede estar concentrado y motivado realizando sus labores educativas. Asimismo, el discernimiento de la distribución del tiempo en diferentes etapas del día responde a la manera en cómo se organiza el estudio para que sea aprovechado de mejor forma. La MO2 describe su experiencia con las tareas diciendo “siempre los hacemos una hora aproximado, no más de eso porque se termina aburriendo”, y agregó que “siempre son después de la mañana, después de almuerzo y en la noche”.

La decisión de estudiar en determinados períodos del día, por parte de esta madre, obedece a una decisión estratégica desde el punto de vista didáctico, pues el primer obstáculo que se quiere eliminar es el aburrimiento, el cual está ligado a la motivación intrínseca y extrínseca. Por un lado, se busca evitar el agotamiento debido a la falta de sueño; por otro lado, se toma en cuenta el factor apetito y, finalmente, se hace la recomendación de estudiar en la noche para activar el aprendizaje antes de dormir, con el fin de evitar el olvido de lo aprendido.

Si atendemos a otro relato, aunque la subdivisión del día está planificada de una manera diferente, apuntan a propósitos similares: dar tiempo y espacio para que la estudiante recupere energías, descanse y luego retome sus actividades antes de terminar el día. A modo de ejemplo, la MS2 describe su experiencia explicando que “en su pieza, generalmente ahí juega, tiene sus cosas, juguetes y un estante con sus libros”, y continúa “como te decía la tarde tiene dos partes, dos horas que pueda descansar libremente, ver tele, y una hora para hacer las tareas, aproximadamente”.

4.2. Categoría 2: Aplicación y apoyo de estrategias

Se define a la forma en que se efectúan o materializan los apoyos o estrategias específicas que se entregan en casa, que implica lo siguiente: estrategias utilizadas, resolución de interrogantes y medio de comunicación utilizado en el entorno familiar. Por otro lado, las madres no solo se encargan de la disposición de los tiempos, sino también de las estrategias que deben usar para la enseñanza-aprendizaje, las cuales, algunas de ellas, están ligadas a la búsqueda y la selección de información. Luego, se emplean diversas estrategias didácticas para transmitir esta información a través de métodos visuales, en los que se refuerza el uso de las expresiones fisonómicas. Como muestra de ello, la MS1 explica su forma de proceder:

Me puse a ver, investigar en Google distintas formas que la ayudarían, estrategias visuales para poder aplicar con ella, con hartito esfuerzo, también incorporar la Lengua de Señas... y así se fue dando el proceso, a veces hay algunas adaptaciones que yo hago con expresión facial, para mayor información que ella necesite, yo le

agrego esa expresión, en las tareas, por ejemplo, le muestro fotos para que ella lo entienda mejor o cosas de la casa. Con fotografías, claro, le faltaban los colores, entonces, yo me preocupé y repasé eso y fui buscando material relacionado con los colores, con los objetos también asociado a un color, ¿dónde está tal color? Y ella me mostraba el objeto, y todo lo aprendió bien, aprende muy rápido.

Se puede observar, en este proceso, cómo la madre realiza la misma experiencia de enseñanza-aprendizaje desde un acto reflexivo, el cual le permite reestructurar sus decisiones y evaluar la mejor manera de realizarla. Así mismo, utiliza elementos lingüísticos gestuales y estos cumplen “funciones morfológicas, sintácticas y pragmáticas al momento de construir un texto narrativo” (Otárola y Crespo, 2016, p. 51). Se observa que no solo cumple, en este último caso, funciones narrativas, sino también demostrativas para indicar énfasis al contexto. Otro de los elementos relevantes que se observa como estrategias de aprendizaje es la comparación de una palabra con otra. Esto es interesante, pues manifiesta que se parte desde lo que la persona sabe hacia el concepto desconocido. Esto genera en la mente de quien está resolviendo la duda, que lo haga desde su propia “mochila conceptual” (Freire, 2009).

Igualmente, observamos que la estrategia utilizada para abordar la incertidumbre del sujeto sordo con la palabra no comprendida involucra un análisis diacrónico y sincrónico, pues no solo se atiende al entendimiento actual del concepto, sino también a su construcción histórica. Dicho de otra manera, similar a lo que entiende como genoidea; es decir, un concepto incomprendido al cual no se tiene acceso como definición o imagen, y que al conectarlo con otras palabras o imágenes origina una red explicativa conceptual que se va vinculando con la experiencia vivencial del sujeto. De forma natural, esto proporciona una interconexión con otros posibles temas y, finalmente, ofrece la posibilidad de fragmentar la idea que representa la palabra para subdividirla en diversas ideas que se enlazan unas con otras. Para ilustrar mejor la idea anterior, se muestra el siguiente testimonio de la MO1:

Eh cuando tiene alguna duda, más que todo en el significado de las palabras del tema o de la materia que está haciendo [...] que no entiende o no conoce en su lenguaje ahí me pregunta y yo le busco como sinónimo, por lo general ella me pregunta palabras más como así profesionales entonces yo se los explico en términos más comunes de la vida cotidiana. En el Internet, busco la palabra y con sus sinónimos y todo eso, y entonces le voy explicando qué significa eso, qué es, qué quiere decir, le voy como desglosando la frase, en términos como más comunes.

Dentro de otras estrategias que usan las madres oyentes para apoyar la enseñanza de sus hijas sordas está el uso de las redes de apoyo con la cultura sorda. No obstante, es importante indicar que la estrategia usada como ejemplo denota un ejercicio, primero de escucha y luego de replanteamiento, pues una vez obtenida la información por parte de la madre, esta no la traspasa de inmediato, sino que la adapta a la necesidad y la capacidad de su hija; esto con el objetivo de que ella tenga la oportunidad de acceder a la comprensión por medio de diversos canales. Cabe señalar que la madre oyente, a diferencia de la madre sorda, no recurre al uso de aspectos faciales o mímicas, lo cual evidencia el manejo de esas facetas en una y otra lengua.

Cabe añadir que esta madre tiene claridad de cómo debe llevarse a cabo este proceso, aunque entiende la relevancia que tiene la adquisición del español escrito, también sabe que este proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir desde la LSCh apoyado con elementos visuales y no al revés. Para ilustrar mejor, la MS1 lo explica con claridad:

Por ejemplo, si hay palabras o alguna información que yo no conozco yo busco en Google o a algunos amigos sordos le planteo las dudas que yo tengo, entonces yo adapto la información a mi hija, se la transmito de distintas formas. Como les contaba no hay mucho material relacionado con eso, pero yo ya sé cómo persona sorda lo que ella necesita, por ejemplo, yo sé que el español va a ser más lento para ella, para mí también lo ha sido entonces hay que ir adaptando para ella. Yo estoy preocupada porque como ella es persona sorda, lo primero es la Lengua de Señas, apoyar con dibujos, con la visualidad, la forma de las cosas para que se desarrolle más rápido, para que ella realmente se sienta bien. Falta aquí en Chile más desarrollo de esas cosas.

En esta misma dirección, la MS2 detalla: “sí, usa doble (modalidad) porque está en la escuela ¿entiendes? Cuando termina la escuela ya vuelve a la casa y sigue señando con la familia, nosotros la apoyamos, usamos la Tablet con la aplicación de la que te hablaba, IncluSeñas”.

4.3. Categoría 3: Apoyo de estrategias para las evaluaciones

Se define como la forma en que las familias preparan las evaluaciones sumativas de sus hijas. También, incluye la manera en que se verifica el aprendizaje de dichos contenidos, y si existen ajustes o adaptaciones curriculares por parte del establecimiento educacional. Esto último es de interés señalar, pues lo que se observa en la mayoría de los relatos, no solo los seleccionados, es que cuando se estudian las estrategias usadas tienden a responder a criterios y necesidades que no están adaptadas a una persona sorda.

En consecuencia, en el hogar, el estudio se transforma en un ejercicio repetitivo y mecánico que intenta insertar en la memoria del sujeto la mayor cantidad de información sin prever que esto sea comprendido. Esto último presenta discrepancias con el apoyo y aplicación de las estrategias de estudio que están orientadas y adecuadas a las necesidades del individuo. No obstante, cuando se pierde este poder de decisión porque se lo asocia a una calificación entonces sus estrategias son meramente mecánicas. El testimonio de la MO1 que sirva de ejemplo:

Cuando hay algún contenido difícil sí, me comunico con la Educadora Diferencial, se lo comento a la persona que viene a hacer el reforzamiento escolar. . . , de hecho, allá después de clases se quedaban un rato más para aclarar dudas. De repente, cuando les van juntando como muchas pruebas, también terminan con estrés, entonces al final se aprende para la nota y eso nunca ha sido la idea, al menos acá en la casa. Las notas nunca han sido un tema en la casa.

Si se observa en detalle, la evaluación calificada tiene consecuencias en la organización del tiempo porque rompe la estructura que las mamás han señalado en los relatos anteriores. Deben acudir a diversas instancias para asegurarse de que su pupilo memorice los contenidos o ‘reforzar’,

como lo denomina la madre, esto en términos cognitivos tiene relación con repetir hasta que la información se recuerde, mas no asegura la comprensión.

Hasta aquí, lo dicho supone que el proceso evaluativo empleado no cumple con los principios básicos, tales como forma de evaluar, diseño y aplicación. Además, emergen actores educativos relevantes, por ejemplo, el profesor de educación diferencial y el intérprete, los cuales son claves no solo en este proceso, sino en todo lo relacionado a la educación formal del sujeto sordo.

En el caso de la enseñanza de la lectoescritura, algunos elementos seleccionados para realizar el ejercicio educativo siguen respondiendo a didácticas sintéticas de la enseñanza del español escrito, y dejan fuera toda posibilidad de recoger información relevante de los tipos de conceptos e ideas que tiene el sujeto sordo en torno a un tema, por ejemplo, qué tipo de señas pueden realizarse con la letra D o qué objetos conocen que comiencen con esta consonante, pues solo se pone atención a lo mecánico. Esto nos sugiere que, por esta razón, quizás existe la diferencia en las estrategias de enseñanza-aprendizaje cuando se plantea en casa con libertad y cuando esta viene mediada por la escuela y asociada a la calificación. El testimonio de la MO2 describe la situación en esta área:

La profesora siempre da las pruebas, nos da una pauta con las pruebas que va a hacer, por ejemplo, ahora tiene una prueba con la letra D, así que estamos con eso ahora, con la letra D y ella le da tareas con esa letra.

En otro caso, aunque la situación es diferente se vivencian experiencias similares y nuevamente se busca el apoyo de los actores claves que son el profesor diferencial y el intérprete, pero no para estudiar desde una mirada comprensiva, sino para memorizar la mayor cantidad de información posible y luego replicarla en la evaluación. Acá el único acto de justicia social de la evaluación que se realiza es el de entregar con anterioridad el formato del instrumento que se aplicará para asegurarse de que la estudiante sorda pueda memorizar las respuestas (Murillo *et al.*, 2016). Pongamos el caso de MO2 que nos describe su situación:

La profesora de educación diferencial con intérprete me ayuda a preparar las evaluaciones, repaso con lo que tengo anotado, cuando me pasa eso yo me acerco a preguntar más a la profesora diferencia... repasamos la misma prueba le pregunto al profesor y practico, voy más al PIE.

Desde el punto de vista lingüístico, no se observa la inclusión de la lengua de señas en estos procesos y, como señala Morales Acosta (2019, p. 2219), “se continúa privilegiando una lengua por sobre la otra”. De esta manera, se desaprovecha la riqueza visogestual de la lengua de señas porque no se cuenta con instrumentos evaluativos “con adecuaciones visuales pertinentes a estudiantes Sordos” (Morales Acosta, 2019, p. 2217), ya que “al hablar del sonido hablamos de secuencia de sonidos; sin embargo, al hablar de la seña hablamos de un movimiento o secuencia de los mismos” (García Benavides, 2003, p. 96)

Por otro lado, en la evaluación se usa el encasillamiento para clasificar a los estudiantes, mediante el cual a un sujeto sordo que corre con desventaja se le hace creer, sobre todo a su familia, que logrará los mismos niveles de aprendizaje que sus compañeros que escuchan. Al respecto, la MO2 señala en su testimonio:

Como te dije al principio, nosotros hicimos un compromiso ahora de... un compromiso de que van a enviar mucha tarea [...], para que ella se vaya adaptando y vaya teniendo el mismo nivel que sus compañeros. Si la hacen como exclusividad para ella, no lo mismo, no las mismas pruebas, pero si la misma exigencia como que tratan de que ahora el principio sea leve, pero para después llegar al mismo nivel que sus compañeros.

Nosotros no señalamos que no pueda lograr excelentes niveles de aprendizaje, pero cuando esto se hace comparando a dos personas que están en condiciones disímiles, una más desfavorable que la otra, se espera que quien va con muletas logre correr los cien metros planos en el mismo tiempo que el sujeto que tiene dos piernas. La desigualdad se hace evidente, aunque no para los ojos de la familia del sujeto sordo, pues presionarán al infante e intentarán que, mediante los sistemas de enseñanzas retentivos, logre llegar primero o acercarse al ritmo de aprendizaje de quienes escuchan.

5. Conclusiones

Las madres sean oyentes o sordas son las que están apoyando las labores escolares, también son quienes, desde sus recursos, implementan estrategias de estudio o adaptan el aprendizaje de acuerdo con lo que la escuela establece, sobre todo, se percatan de que esté relacionado con las evaluaciones. Estos criterios que usan para la toma de decisiones se centran en tres categorías para efectos del análisis, como ya ha sido mencionado.

En la categoría relacionada con la preparación de apoyos o estrategias, se observan elementos culturales de relevancia con los libros como estímulo visual, ya que, con ellos, al igual que cuando interactúa con su familia, el estudiante sordo tiene la oportunidad de observar interacciones sociales y lingüísticas, las cuales puede comenzar a incorporar en su memoria visual, y luego utilizarlas como medio de comunicación. Esto último tiene relación con lo propuesto por Salamanca y Picón (2008), pues señalan que el abordaje no solo debe hacerse con el sujeto sordo, sino también debe integrar a su familia en su conjunto, porque con ella es que aquel comenzará a integrar el “primer *input* lingüístico” (Hernández y Guerrero, 2023, p. 54).

En la categoría referida a la aplicación de apoyos o estrategias, se plantea el uso de imágenes, colores, la relación palabra-objeto, el cual todo ello cumple un propósito didáctico y, al mismo tiempo, denota la secuencia de cómo la madre sorda lleva el ejercicio pedagógico con su hija. Lo antedicho, contribuye a desarrollar no solo habilidades precursoras del lenguaje, sino también a estimularlo desde diferentes ópticas: adaptación del material, uso de la lengua de señas chilena de forma paralela a la lectura, acompañada siempre de la observación de imágenes y objetos, uso de las expresiones faciales como estrategia expresiva, lo cual “cobra mayor relevancia, dado que el uso del cuerpo expresa también contenido gramatical” (Hernández y Guerrero, 2023, p. 52), además que es un componente esencial en el rol efectuado como “significado del discurso” (Hernández y Guerrero, 2023, p. 58).

En los casos antes mostrados, las madres de sujetos sordos u oyentes, con conocimiento o sin conocimiento de didácticas pedagógicas, realizan una práctica educativa similar a lo que se plantea con respecto a los diversos niveles del lenguaje, ya que “each student’s language is shaped by variations in levels of hearing (threshold range mild-profound), use of hearing technology, use

of communication modality (sign and/or speech), presence of additional disabilities (physical, sensory, intellectual) [El lenguaje de cada alumno está conformado por variaciones en los niveles de audición (rango umbral leve-profundo), uso de tecnología auditiva, uso de modalidad de comunicación (signos y/o habla), presencia de discapacidades adicionales (físicas, sensoriales, intelectuales)]” (Wainscott, 2024, p. 1). De lo anterior podemos señalar que las madres oyentes realizan modificaciones a nivel funcional y las madres sordas emplean estrategias asociadas a elementos visogestuales; no obstante, en ambos casos, modifican “para adaptarse a las exigencias comunicacionales de sus usuarios” (Marzo *et al.*, 2022, p. 4)

Las estrategias planteadas son las que después pueden marcar la diferencia cuando se comienza a profundizar el acceso al lenguaje, pues propician la oportunidad de aproximarse no solo a otros significados, sino también desarrollan la abstracción entre “la información y la realidad” (Hernández y Guerrero, 2023, p. 58). La última categoría integra las dos anteriores, pero está referida a un tema que genera constante discusión y debate desde la mirada inclusiva, las evaluaciones. Señalamos lo precedente porque en Chile “la evaluación es considerada una barrera en el proceso de permanencia por parte de los estudiantes en situación de discapacidad” (Tejeda, 2019, p. 171), pues la mayoría de ellos, sobre todo, los sordos son evaluados bajo criterios de oyentes.

Desde una mirada constructivista e inclusiva, se supone que la evaluación respecto a las familias sordas debiera partir conociendo y comprendiendo las necesidades educativas de los sujetos sordos, bajo esa perspectiva se debe plantear una evaluación que se ajuste a las condiciones del individuo. Así, el foco estaría puesto en atender al estudiante, primero desde el diseño de la evaluación basado en un diálogo previo que, posteriormente, permita aplicar el instrumento con las adecuaciones necesarias. Esto daría la oportunidad de “desarrollar un aprendizaje que no es suficientemente explorado” (Tejeda, 2019, p. 174), desde una concepción dialógica, que permita acceder a los conocimientos que el sujeto trae desde su hogar. No realizar este ejercicio impide la recogida de esta información, por esta misma razón no existe un criterio evaluativo justo y adecuado, esto se rompe por la necesidad imperiosa de obtener una calificación aprobatoria.

En síntesis, los casos de las madres oyentes o sordas antes descritos nos muestran que toda buena intención educativa realizada en la casa como ejercicio reflexivo, pierde su dirección cuando la escuela, que debiera guiar y recoger información para ser usada desde la justicia social, no orienta y tampoco delimita el problema, sino que, al contrario, se basa en metas e indicadores sin diferenciación de condiciones. Todas las personas, incluidos los sordos, deben competir teniendo en cuenta sus condiciones y opciones de aprendizaje, pero bajo las reglas desiguales que se centran en calificar y medir, se pierde la oportunidad para que “la evaluación se convierta en un medio y no en un fin en sí mismo, junto con distanciarse de los procesos educativos y de aprendizaje” (Tejeda, 2019, p. 174).

Sin lugar a duda, el fortalecimiento del aprendizaje en lengua de señas chilena es necesario por parte del profesorado de educación diferencial, ya que esto tendría una repercusión directa en el estudiantado sordo y significaría un mayor acercamiento hacia las necesidades educativas de sus estudiantes. Aunque no ahondamos tanto en esta materia, se puede observar que existen pequeñas diferencias en las estrategias empleadas por madres oyentes, pues estas se apoyan más en recursos escritos, por ejemplo, el uso de la palabra escrita; en cambio, las madres sordas recurren más al uso del cuerpo, particularmente, el uso de los gestos faciales. Posteriormente, el significado del gesto lleva a la escritura. Este análisis podría realizarse con mayor profundidad en futuros trabajos comparativos que

aborden este tema específico, pues brindaría interesantes insumos para compartir ya no solo entre escuela y familia, sino también entre familias con madres sordas y oyentes.

Por consiguiente, es relevante señalar que desde los establecimientos se debe promover el compartir con las familias las funciones y responsabilidades de cada profesional de apoyo a su hija sorda, de manera que se evita la confusión entre profesionales como los co-educadores sordos, intérpretes de lengua de señas chilena y el profesor de educación diferencial. Esto sería una forma concreta de fortalecer el vínculo familia-escuela con el fin de generar una relación positiva en el aprendizaje del estudiantado sordo; es decir, a partir de estas realidades, extraer información para aplicar estrategias de aprendizaje que incluyan la mirada de la cultura sorda en el proceso educativo. Se debe incluir y relevar las características lingüísticas visoespaciales y visogestuales, las cuales “permea[n] directamente la construcción y organización de un sistema lingüístico, su estructura y recursos” (Otárola, 2020, p. 3)

Finalmente, es importante destacar el aprendizaje formal que las madres oyentes deben tener de la lengua de señas chilena, para que integren elementos estructurales y morfosintácticos que estén articulados con las características gramaticales y culturales de la lengua. En ese sentido, estas deben confluir en una visión tridimensional, la cual abarca espacios y movimientos que van más allá de aprender el léxico; es decir, se centra en cumplir con una función comunicativa que integra las formas en cómo el sordo percibe el mundo, para desde aquí plantear la relación entre la lingüística de la lengua de señas chilena y su relevancia en la educación del discente sordo.

Referencias

- Amaya, L., Agudelo, L. y Suarez, L. (2021). Prácticas de crianza en madres oyentes con hijos Sordos usuarios de Lengua de Señas Colombiana. *ÁNFORA*, 28(51), 69-92. <https://doi.org/10.30854/anf.v28.n51.2021.770>
- Barbosa, S., Silveira, M., Sánchez, M., Santos, M. y Alves, S. (2023). A participação de mães surdas na vida escolar dos filhos ouvintes [La participación de las madres sordas en la vida escolar de sus hijos oyentes]. *Educação e Pesquisa*, 49, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349258881por>
- Bazán, A., Márquez, L. y Félix, E. (2021). Apoyo familiar en el estudio de escolares en un contexto de vulnerabilidad. *Revista de educación*, 46(1), 321-427. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44903>
- Belmonte, M., Bernárdez, A. y Mehlecke, Q. (2020). Relación familia escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista Valore*, 5, 1-14. <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/465>
- Bolaños, J. y Casallas, E. (2020). De una comunicación Emergente a la Lengua de Señas Colombiana. Madres oyentes que aprenden lengua de señas para comunicarse con sus hijos sordos. *Signo y Pensamiento*, 39(76), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp39.cels>
- Esperanza, G., Pilar, Arenas, Á., Mayorga, A. y Mendes, C. (2023). Familia oyente, hijos silentes: aproximaciones a la sexualidad en adolescentes sordos. *Revista De Psicología*, 22(1), 445-64. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe159>
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- García Benavides, I. (2003). La comunicación entre sordos. *Lengua y Sociedad*, 1(5), 95-104. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v1i5.26463>
- González, R., y González, N. (2022). La participación de las familias sordas en centros educativos españoles: un estudio exploratorio. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15 (Especial II), 5-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8718543>
- Hernández, G. y Guerrero, C. (2023). Primeras configuraciones manuales en niños sordos en edad escolar. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 5(2), 49-71. https://www.researchgate.net/publication/372160286_Primeras_configuraciones_manuales_en_ninos_Sordos_en_edad_escolar
- Hernández, C., Cárdenas, C., Romero, P. y Hernández, M. (2017). Los padres de familia y el logro académico de una secundaria en Milpa Alta, Ciudad de México. *Información tecnológica*, 28(3), 119-128. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000300013>
- Jiménez, V. y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749>

- Kazez, R., Melloni, G. y Maldavsky, D. (2014). Estudio del discurso de madres oyentes de hijos sordos. Detección de diferentes momentos luego de haber sido informadas acerca del diagnóstico. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 18(1), 157-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5115158>
- Klimentová, E y Dočekal, V. (2020). Specific Needs of Families of Deaf Parents and Hearing Children [Necesidades de las familias de padres sordos y niños oyentes]. *Central European Journal of Educational Research*, 2(3), 39-45. <https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/3/8528>
- Lara, B., Mendoza, B. y Serrano, M. (2021). Descripción de la crianza en el siglo XXI, percepción de hijos e hijas adolescentes. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(21), 9-30. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v11i21.17461>
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>
- Maestre, A. (2009). Familia y escuela. Los pilares de la educación. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-11. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/ANA%20BELEN_MAESTRE_1.pdf
- Mallory, B., Schein, J. y Zingle, H. (2019). Parenting resources of deaf parents with hearing children [Recursos para padres de padres sordos con niños oyentes]. *Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association*, 25(3), 16-30. <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2267&context=jadara>
- Marzo, A, Rodríguez, X. y Fresquet, M. (2022). La lengua de señas. Su importancia en la educación de sordos. *Revista VARONA, Revista Científico-Metodológica*, (75), 1-8. <https://www.redalyc.org/journal/3606/360673304006/360673304006.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2022). *Orientaciones técnicas para establecimientos educacionales con estudiantes sordos*. Ministerio de Educación de Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2022/04/OrientacionesEstablecimientosEstudiantesSordos2022-DIGITAL.pdf>
- Moroe, N. y de Andrade, V. (2018). Hearing children of Deaf parents: Gender and birth order in the delegation of the interpreter role in culturally Deaf families [Niños oyentes de padres sordos: género y orden de nacimiento en la delegación del rol de intérprete en familias culturalmente sordas]. *African journal of disability*, 7, 1-10. <https://doi.org/10.4102/ajod.v7i0.365>
- Morales-Acosta, G. (2019) Percepciones sobre la lengua de señas chilena en la educación de estudiantes Sordos: docente y codocente como sujetos históricos situados comunicativamente en el aula. *Revista Educación*, 43(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.31169>
- Muñoz, K., Sánchez, A. y Bahamonde, C. (2021). *Variables intervinientes en el potencial de los niños/as sordos para adquirir la lecto-escritura. Un estudio en la zona sur austral de Chile*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación [FONIDE]. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18580/E15-0041.pdf?sequence=1>
- Murillo, F., Román, M. y Hernández, R. (2016). Evaluación educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 8-23. <https://doi.org/10.15366/riee2011.4.1.001>

- Otárola-Cornejo, F. (2020). Inmersión en la lengua de señas chilena. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción*, 50, 1-23
- Otárola-Cornejo, F y Crespo, N. (2016). Características de las estructuras narrativas en relatos de experiencia personal de estudiantes sordos bilingües en lengua de señas chilena. *Lengua y Habla*, 20, 47-71
- Quinchía, L. (2022). Influencia del contexto familiar en el aprendizaje del español, como segunda lengua, en sordos señantes; análisis desde experiencias de vida. *Reflexiones y Saberes*, 17, 65-76. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1562>
- Roca, C. (2020). Teoría y elección metodológica en la investigación. En C. Lopezosa, J. Díaz y L. Codina (Eds.), *Methodos: anuario de métodos de investigación en comunicación social* (pp. 1-3). Universitat Pompeu Fabra. <http://dx.doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.01>
- Rojas, W. (2022). La relevancia de la investigación cualitativa. *Stadium Veritatis*, 20(26), 79-97. <https://doi.org/10.35626/sv.26.2022.353>
- Ruschin, J. (2004). The Voice of the Unheard: An Evaluation of and Proposed Solution to the Special Educational Needs of Hearing Children of Deaf Parents [La voz de los no escuchados: una evaluación y una propuesta de solución a las necesidades educativas especiales de los niños de padres sordos]. *Hastings Women's Law Journal*, 15(1), 137-157. <https://repository.uclawsf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1281&context=hwlj>
- Salamanca, M. y Picón, C. (2008). *Psicoterapia en familias con miembros sordos: un modelo sistémico*. Cultura sorda. https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Salamanca_Picon_Psicoterapia_sistemica_sordos_2008.pdf
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Singleton, J. y Tittle, M. (2000). Deaf Parents and Their Hearing Children [Padres sordos y sus hijos oyentes]. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(3), 221-236. <https://doi.org/10.1093/deafed/5.3.221>
- Subiabre, G. y Vargas, R. (2016). *Estrategias y métodos de apoyo educativo en el hogar de estudiantes sordos* [Tesis de pregrado, Universidad Austral de Chile]. Cybertesis. <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2016/bpms941e/doc/bpms941e.pdf>
- Szarkowski, A. y Brice, P. (2016). Hearing Parents' Appraisals of Parenting a Deaf or Hard-of-Hearing Child. Application of a Positive Psychology Framework. *Journal of deaf studies and deaf education*, 21(3), 249-258. <https://doi.org/10.1093/deafed/enw007>
- Tejeda, P. (2019). La evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en la universidad: desafíos y propuestas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 169-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200169>

Wainscott, S. (2024). Building Inclusive Dispositions Within Interdisciplinary Training for Teachers of the Deaf and Speech-Language Pathologists. *Communication Disorders Quarterly*, 45(2), 1-11. <https://doi.org/10.1177/15257401231222870>

Wille, B., Van Lierde, K. y Van Herreweghe, M. (2019). Parental strategies used in communication with their deaf infants. *Child Language Teaching & Therapy*, 35(2), 83-165. <https://doi.org/10.1177/0265659019852664>

Contribución del autor

Karina Muñoz-Vilugrón ha participado en la elaboración, el apoyo en el recojo de datos, el diseño de la investigación, la redacción y la revisión crítica del artículo y aprueba la versión que se publica en la revista. Jesús Lara Coronado ha participado en el análisis e interpretación de datos, en la concepción y el diseño del artículo.

Agradecimientos

Los autores agradecen los aportes brindados por los estudiantes becados para el desarrollo de esta investigación: Catalina Aguayo, Víctor de la Barra, Yéssica Morales, Carolina Oyarzun y María Paz Saldívar por su inspiración y esforzado trabajo. También, es oportuno señalar un agradecimiento a las madres oyentes y sordas participantes que cada día luchan por una mejor educación de calidad para sus hijas sordas. Las intérpretes de lengua de señas chilena que facilitaron la traducción de la LSCh al español escrito.

Financiamiento

Este artículo forma parte de la investigación del Fondo FONDECYT (N.º 11230766), titulada “Características de las experiencias educativas de personas sordas para el desarrollo de una propuesta educativa inclusiva basada en epistemologías sordas”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile.

Conflicto de intereses

No existe conflicto de interés.

Correspondencia: karina.munoz@uach.cl

Trayectoria académica de los autores

Karina Muñoz-Vilugrón es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de la Frontera de Temuco, Chile. También, es académica e investigadora del Instituto de Especialidades Pedagógicas de la Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt. La línea de investigación de su interés se centra en la educación de personas sordas, educación inclusiva y formación inicial docente. Sus últimos artículos publicados son “Programa para salas de aula com alunos surdos: Construção por profissionais chilenos e colombianos” (Muñoz-Vilugrón *et al.*, 2024) y “Procesos inclusivos de estudiantes sordos chilenos y colombianos. Mirada desde los profesionales de apoyo” (Muñoz-Vilugrón *et al.*, 2023).

Jesús Lara-Coronado es doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. También, es académico de tiempo completo en la Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt. Es investigador invitado del IDIH (Instituto Dominicano de Investigaciones Históricas, Querétaro, México). Su línea de investigación se centra en la historia de la educación en Latinoamérica, alfabetización de adultos y epistemologías de sordos. Sus últimos artículos publicados son “Gabriela Mistral y su praxis educativa sociohistórica” (Lara Coronado y Rodríguez-Ponce, 2023) y “Historical-Organizational Study of the Establishment of the Dominican University in Chile during the Colony” (Lara-Coronado y Ochoa-Arias, 2024).