



Universidad Austral de Chile
Pedagogía en Educación Diferencial

**ESTUDIO “RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE COMPETENCIA
CONVERSACIONAL EN LA LENGUA DE SEÑAS CHILENA Y
EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES
SORDOS DE LA CIUDAD DE PUERTO MONTT**

**SEMINARIO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO
PROFESIONAL DE PROFESORA DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL CON MENCIÓN EN TRASTORNOS DE LA
AUDICIÓN Y LENGUAJE**

INVESTIGADORES

**CARMEN BUSTAMANTE
PAULA DÍAZ
SONIA PACHECO**

**PROFESOR GUÍA
Mg. RENÉ BARRA AELOÍZA**

ENERO, 2016

TABLA DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	v
INTRODUCCIÓN	x
I.- MARCO TEÓRICO.....	1
1.- Mirada clínica de la sordera.	1
1.1.- Concepto de hipoacusia.	1
1.2.- Clasificación de hipoacusias.....	2
2.- Mirada socio-antropológica de la sordera.....	4
2.1.- Elementos culturales.....	5
2.2.- Competencia y Niveles Conversacionales en la Lengua de Señas	8
3.- Educación de la persona sorda.....	12
3.1.- Métodos en la educación de las personas sordas.	14
3.1.1.- Metodología Oralista.	14
3.1.2.- Metodología bilingüe.	16
4.- Comprensión lectora y sordera	19
4.1.- Factores que influyen en la adquisición de la comprensión lectora.....	20
4.2.- Otros estudios.	22
II.- OBJETIVOS E HIPÓTESIS.	24
5.- Objetivo general.....	24
6.- Objetivos específicos.	24
7.- Hipótesis.....	25
III.- MARCO METODOLOGICO	25
8.- Enfoque y diseño de investigación.....	25
9.- Participantes.....	26

9.1.- Escenario de investigación.....	26
9.2.- Población o Universo:.....	26
9.3.- Muestra y Muestreo.....	27
9.4.- Variables y/o Dimensiones.	28
9.4.1.- Competencias en lenguas de señas.....	28
9.4.2.- Comprensión lectora.	28
10.- Instrumentos.	29
11.- Procedimiento.	31
IV.- RESULTADOS	33
V.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	42
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
ANEXOS.....	57
Anexo 1.	57
Anexo 2	65

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1

Resultados del Nivel de Competencias Conversacionales en Lengua de Señas Chilena: Pauta de Niveles Conversacionales de Martha French.....44

Tabla 2

Gráfico de niveles conversacionales en LSCH según pauta de niveles C de Martha French.....48

Tabla 3

Resultados del Nivel de Comprensión Lectora según complejidad: Prueba CLP, forma A cuarto básico.....48

Tabla 4

Niveles de comprensión lectora según complejidad de CLP.....49

Tabla 5

Correlación de resultados obtenidos entre la pauta de Niveles Conversacionales de Martha French y CLP forma A-cuarto básico.....50

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestros sinceros agradecimientos a nuestras familias, por apoyarnos en cada una de las etapas de nuestras vidas. A nuestros amigos ya que estando lejos del hogar se transforman en una segunda familia la cual nos brindan su compañía.

Por último, y no menos importante, agradecer profundamente a nuestro profesor guía René Barra Aeloíza, a las docentes Alejandra Sánchez Bravo y Karina Muñoz Vilugrón, por instruirnos en este proceso. También, reconocer el apoyo brindado para el análisis de los resultados de esta investigación, al profesor José Luis Iriarte.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La globalización del mundo y la incorporación de nuevas tecnologías han generado cambios en todos los ámbitos de la vida (económico, social, político, tecnológico y ambiental), y estos, han llevado a la sociedad a reflexionar y a reconocer que su futuro bienestar depende de conocimientos, destrezas y competencias que se vayan adquiriendo a través del tiempo. Por lo que la sociedad ha centrado su mirada a los procesos y resultados de la Educación, en especial en el área de las competencias en la comprensión lectora, entendiéndose como una habilidad que *“se ubica en la base del sistema escolar, porque a partir de ella se desarrollan y se construyen todos los aprendizajes disciplinarios y, desde esta perspectiva, se transforma en una Competencia Básica Transversal, que requiere para su desarrollo del aporte de todos los Sectores de Aprendizaje definidos en el Marco Curricular vigente, situación reflejada en los respectivos Planes de Mejoramiento Educativo en implementación”* (Mineduc, 2012, p. 9).

Etimológicamente la palabra leer, tiene su origen en el verbo latino *legere*, que implica un proceso de *“entender o interpretar un texto de determinado modo”* (RAE). Así podemos señalar que leer es un acto que otorga significados a hechos, cosas y fenómenos, que develan un mensaje cifrado, sea este un mapa, un gráfico o un texto (Sastrías, 1997, citado por Chavarría, 2006).

La lectura es el inicio de un mundo de conocimiento que nos lleva a conocer y experimentar otras dimensiones que promueven nuestra imaginación, pudiendo realizar viajes, siendo los protagonistas de una novela de amor, conociendo diversas culturas, etc. Todo esto, a partir de 27 letras del abecedario, donde podemos hacer conjugaciones casi infinitas. Alliende y Condemarán (2002) señalan que *“la lectura es la única actividad que constituye, a la vez materia de la instrucción e instrumento para el manejo de las otras fases del currículo. Primeramente, una de las*

mayores metas en la educación básica era “aprender a leer”; ahora el énfasis está puesto en “leer para aprender” (p.18).

La lectura cumple un papel esencial en la comunicación que proporciona un desarrollo intelectual, la apropiación de conocimientos y como factor clave en el éxito escolar, siendo su dominio, una condición fundamental para desarrollarse y desenvolverse en una cultura (Alfonso, 2009).

Continuando con Alliende y Condemarín (2002) *“la comprensión lectora o habilidad para entender el lenguaje escrito constituye la meta última de la lectura. Implica un proceso de pensamiento multidimensional que ocurre en el marco de la interacción entre el lector, el texto y el contexto. Para que pueda producirse los lectores deben establecer relaciones entre sus conocimientos previos y la nueva información que le aporta el texto, hacer inferencias, establecer comparaciones y formularse preguntas relacionadas con su contenido” (p. 175).* Es así como estos autores establecen que se pueden encontrar dos tipos de lectores, un lector rápido y preciso, el cual posee habilidad para profundizar en el amplio mundo del conocimiento que entregan los libros, y por otro lado, existe un lector deficiente, que lee de manera tan lenta, que no puede procesar directamente el significado. Por ende, depende de lo que va aprendiendo por medio de la audición, por lo cual tiende a fracasar en las materias que requieren de lectura. Este fracaso es mayor a medida que el alumno pasa de curso y, por lo tanto, aumenta la necesidad de la lectura en el proceso de adquisición de conocimientos.

En Chile, el Ministerio de Educación a través del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) está promoviendo un proceso de mejoramiento en los Aprendizajes Clave de las Competencias Comprensión Lectora, ya que los resultados de las evaluaciones aplicadas en la Educación Básica (SIMCE 2012), muestran que el 40% de los niños/as de cuarto año de educación básica, no supera el nivel inicial de lectura, referido a aquellos estudiantes que están aprendiendo a leer

frases breves, junto con estudiantes que podrían demostrar aprendizajes del nivel intermedio, pero que se manifiesta con una menor frecuencia y de manera poco consistente en los procesos de realizar inferencias, extraer información explícita y entregar una opinión sobre el contenido de los textos (Mineduc, 2008).

El Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) son pruebas que aplica el Gobierno de Chile a los estudiantes de los establecimientos educacionales a lo largo del país, pero también existen otras pruebas para evaluar la comprensión lectora, tales como la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), Prueba de Comprensión lectora y producción de textos (CL-PT), Escala Diagnóstica de Lectura de Spache, Batería para la Evaluación de la Competencia Lectora (Evalec), Prueba de lectura y escritura de Olea, entre otras, que pueden ser aplicadas por profesionales de la educación. Pero cuando hablamos de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, de tipo sensorial, en este caso enfocándonos a la discapacidad auditiva, nos encontramos con un vacío en esta área para la aplicación de instrumentos adaptados para estos casos. Lissi, Raglianti, Grau y Salinas (2003), señalan que los instrumentos estandarizados que se emplean para evaluar estas habilidades en niños sordos no se adecuan a las características de la población sorda ni considera la utilización de modalidades comunicativas alternativas al lenguaje oral. En Estados Unidos se han adaptado pruebas para su utilización con niños sordos, pero algunas de éstas fueron construidas originalmente para niños oyentes. Este tipo de evaluaciones corresponde a un modelo tradicional con carácter normativo, donde se pretende clasificar a los alumnos en un determinado nivel lector o desarrollo lingüístico. Y aun así, autores como French plantean que los instrumentos estandarizados son inadecuados de llevar a cabo en el ámbito educativo ya que no entregan datos útiles para guiar un proceso de enseñanza y aprendizaje con estudiantes sordos.

Si bien la adquisición de la habilidad lectoescritora es importante para todas las personas, lo es más aún para las personas que presentan dificultades de comunicación y lenguaje, como es el caso de los niños sordos, ya que la sordera tiene implicancias claras para la adquisición de cualquier lenguaje hablado, debido a que la recepción de estos lenguajes se producen principalmente por la vía auditiva.

Al leer, los conocimientos acerca de las palabras se van almacenando en un léxico interno, al cual accedemos a través de códigos fonológicos. Para esto, se dispone de dos estrategias o vías, la vía directa o léxica, referida a características visuales del lenguaje y la vía indirecta o fonológica, a través del código fonológico. Se plantea así que la vía directa, *“permite al individuo identificar la palabra en forma global, permite reconocer palabras familiares; para reconocer aquellas no conocidas usamos la vía indirecta. En esta estrategia se relaciona la representación interna con la reconversión oral de la palabra (y no con la palabra escrita), es decir se analiza la palabra segmento por segmento y se le asigna un poder fonológico que permite acceder al léxico con toda la información que tenemos de la palabra”* (Domínguez, 1995, citado por Lissi et al, 2003, p.41). De esta manera, el niño oyente que aprende a leer, podrá acceder a palabras que nunca antes ha visto escrita, pero no lo hará por la vía léxica, sino que por la vía indirecta. En el caso, del niño sordo existen otros mecanismos de identificación de palabras, referidos a estrategias visuales y contextuales. Por lo tanto, los problemas no estarían en la vía directa sino en la fonológica. Y debido a esto, existirán dificultades de comprensión y utilización del lenguaje para relacionarse con el entorno, tanto a nivel receptivo como expresivo, provocando en el niño/a sordo/a problemas de comunicación y menor acceso a la información del medio.

Pero el Sordo/a al ser parte de un grupo minoritario se encuentra en la necesidad de establecer contacto y comunicación con el mundo que los rodea, mayoritariamente oyente, para poder desenvolverse y desarrollarse de forma plena. Por ende, *“para la persona sorda, la lengua escrita es el*

instrumento más apropiado para interrelacionarse con la sociedad, al no poder adquirir una comunicación oral o adquirida deficientemente” (Alfonso, 2009, p.1). En este sentido el planteamiento de Alfonso nos refleja la importancia de la lectura dentro del contexto social y nos señala que la adquisición de la lengua oral se compromete severamente en niños sordos, lo que se traduce en dificultades en el aprendizaje de la lectura (Figuroa y Lissi, 2005).

Cuando se habla de dificultades con las que se enfrentan los estudiantes sordos al aprender una segunda lengua, es necesario tener en cuenta una diversidad de factores, como son el tipo, grado y edad de comienzo de la sordera, pero también es necesario tener en cuenta el estilo comunicacional y enfoque pedagógico que ha presentado el estudiante sordo al iniciar su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el presente trabajo se realizó un proceso evaluativo de tipo descriptivo y correlacional donde se pretende establecer si existe relación entre los desempeños referidos al nivel conversacional en la Lengua de Señas Chilena (en adelante LSCh) y al nivel de logro de comprensión lectora en estudiantes sordos.

Por lo tanto, durante este trabajo se buscó responder las siguientes interrogantes:

- ¿Qué nivel de comprensión lectora han desarrollado los niños/as Sordos usuarios de LSCh?
- ¿El desarrollo del nivel conversacional de la lengua natural de los niños/as Sordos potencia el desarrollo de la comprensión lectora?
- ¿Cuál es el nivel de competencias conversacionales en Lengua de Señas de los estudiantes Sordos?

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de sordera, nos podemos establecer bajo dos miradas, una mirada clínica y otra socio-antropológica. La primera, está centrada en el déficit, en lo que las personas no pueden hacer espontáneamente como el hecho de oír o hablar. Desde esta mirada la sordera “se padece”, y por esto, todo aquel que sea sordo o sorda sufre de una deficiencia que le impide oír de manera normal (Mineduc, 2010). Por lo tanto, se debe hacer todo lo posible por recuperar, sanar o ayudar a través de un proceso rehabilitador a la persona sorda que le permitirá, en parte, poder oír, e incluso hablar, como lo hace una mayoría indemne, más bien una mayoría oyente.

También existe otra mirada, una que comenzó a partir de los años sesenta, donde se considera a los Sordos, como un grupo socio-cultural, que conforma una comunidad con una cultura propia y donde se comparten características que los diferencian de la mayoría oyente, presentando aspectos semejantes a las de otros pueblos minoritarios como por ejemplo, los pueblos indígenas” (De la Paz y Salamanca, 2009).

Cabe mencionar, que la principal diferencia entre ambas miradas radica en la patologización de la sordera desde el punto de vista clínico, por el contrario de la mirada socio-antropológica, que considera a la sordera como una condición humana, capaz de crear una comunidad propia.

Es por esto que en esta investigación, se profundiza sobre temáticas relevantes relacionadas con las competencias conversacionales en la Lengua de Señas Chilena y los niveles de comprensión lectora que pueden llegar a alcanzar los estudiantes sordos, organizando la información en tres temas principales:

En el primer apartado se aborda la mirada clínica y socio-antropológica de la sordera, grados, tipos y edad de comienzo de la sordera y por otro lado, se establecen los elementos culturales de la comunidad sorda y características sobre su lengua, la Lengua de Señas Chilena, respectivamente. Además se

describe cómo ha sido la educación de la persona sorda a lo largo del tiempo, y las corrientes para el proceso de enseñanza y aprendizaje vinculadas a la comprensión lectora de los estudiantes sordos cuando ingresan a la educación formal.

El segundo apartado hace referencia al escenario de investigación, encaminada hacia estudiantes sordos que se encuentren en establecimientos educacionales de la ciudad de Puerto Montt, que posean características y requisitos para llevar a cabo esta investigación.

El tercer apartado hace referencia a los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes sordos seleccionados, realizando una posterior discusión y reflexión.

I.- MARCO TEÓRICO

1.- MIRADA CLÍNICA DE LA SORDERA.

La mirada clínica de la sordera se centra en el déficit, desde esta perspectiva la sordera “se padece” y por esto, todo aquel que sea sordo o sorda sufre de una deficiencia que le impide oír de manera normal (Mineduc, 2010). Aquí, el énfasis está puesto en lo que las personas no pueden hacer espontáneamente como el hecho de oír o hablar. Por lo tanto, se debe hacer todo lo posible por recuperar, sanar o ayudar, a través de un proceso médico-rehabilitador, que le permita en algún caso poder oír, e incluso hablar, como lo hace una mayoría indemne, más bien una mayoría oyente. Esta mirada, dispone de diversas “ayudas técnicas” y “tecnológicas” que atienden el daño existente, como audífonos, implantes cocleares y largas sesiones de terapias para devolver o entregar a la persona sorda la tan preciada capacidad de oír.

1.1.- Concepto de hipoacusia.

La Organización Mundial de la Salud (2015), establece que alguien sufre pérdida de audición cuando no es capaz de oír tan bien como una persona cuyo sentido del oído es normal, es decir, cuyo umbral de audición en ambos oídos es igual o superior a 25 dB. La pérdida de

audición puede ser leve, moderada, grave o profunda. Afecta a uno o ambos oídos y se refleja en dificultades para oír una conversación o sonidos fuertes.

Por otra parte, Pérez y Algarra (2006) señalan que el concepto de hipoacusia significa pérdida de audición, la cual se produce cuando hay una interrupción en el proceso fisiológico de la audición. El término sordera se utiliza solo para denominar las hipoacusias neurosensoriales bilaterales, profundas y permanentes.

Según Jiménez y López (2009), la incidencia y prevalencia, varían debido a los diferentes criterios de estudio utilizados y a los métodos empleados pero se estima que, entre 1.5 y 6.0 de cada 1.000 nacidos vivos tienen una sordera grave o de cualquier grado. Además el inicio de la sordera puede producirse en cualquier momento de la infancia, por diversas razones, lo que aumentaría la prevalencia.

En edad escolar la prevalencia de hipoacusia de más de 45 dB es de 3:1000 y de cualquier otro grado de hasta 13:1000.

1.2.- Clasificación de hipoacusias.

A partir de las definiciones señaladas anteriormente, hay que considerar que existe una clasificación de sordera e hipoacusia, que dependen de la localización de la lesión, grado de pérdida auditiva y el momento de aparición.

Desde la mirada clínica, autores como Fernández (2005) y López&Jiménez (2009), establecen que ha sido habitual clasificar la sordera según **el lugar donde se localiza la lesión en el aparato auditivo**. A partir de lo expuesto, esta clasificación se presenta a continuación:

- *Hipoacusias de conducción o de transmisión*: Es una sordera producida por una alteración en el oído externo y/o medio. Puede ser causada por factores congénitos, es decir, presentes en el momento del nacimiento, por factores traumáticos, inflamatorios, etc. También pueden ser

originadas por alteraciones en el mecanismo que conduce los impulsos sonoros desde el exterior al oído interno y, si bien pueden provocar severas alteraciones en función de su etiología y pronóstico, usualmente no afectan a la habilidad de reconocimiento de palabras.

- *Hipoacusia neurosensorial o perceptiva*: Se debe a una lesión a nivel del oído interno, o a problemas donde se encuentra dañada la cóclea, el nervio auditivo o las zonas auditivas del cerebro. Este tipo de sordera, debe su origen a componentes genéticos o adquiridos.

- *Hipoacusia mixta*: Es aquella que afecta tanto al oído externo y/o medio como al oído interno; las causas son variadas. Se encuentran afectadas las dos vías, existiendo entre ambas, una diferencia de 40 dB, en las frecuencias centrales. La parte conductiva puede tener solución y no así la perceptiva (Marchesi, Coll y Palacios, 2001).

El grado de pérdida auditiva, el cual es medido en decibeles (dB), será información crucial a la hora de evaluar si es factible que una persona sorda acceda a la implementación de un audífono, que posteriormente sea un potenciar para la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva.

Es así, como Torres (1999) señala que para la audición de los sonidos de las frecuencias conversacionales se necesitan 500, 1000 y 2000 Hz. Y también menciona cuatro grados de hipoacusias:

- *Hipoacusia leve*: Se hace referencia a una pérdida auditiva entre 20 y 40 dB. El habla se percibe en su globalidad a excepción de elementos fonéticos de intensidad baja.
- *Hipoacusia moderada*: Consiste en una pérdida auditiva media entre 40 y 70 dB, donde no se percibe a voz alejada ni tampoco la conversación normal.
- *Hipoacusia severa*: La pérdida auditiva se encuentra entre 70 y 90 dB. Se perciben elementos suprasegmentales del habla como el acento, el tono, la melodía, la entonación, las pausas, el ritmo, cualidad de la voz, entre otras.

- *Hipoacusia profunda*: Pérdida auditiva media superior a 90 dB. Se trata de un déficit auditivo de carácter grave, donde no se puede oír la voz hablada aun siendo amplificada.

El momento de aparición de la sordera, marca un punto importante en la vida de la persona sorda, ya que de esto depende que haya desarrollado o no el lenguaje oral. Jiménez y López (2009) han clasificado las hipoacusias de la siguiente manera:

- Hereditaria: definida como factor de sordera contenida en algunos de los genes de uno o ambos progenitores.
- Adquirida: puede ser:
 - Prenatal: antes del nacimiento.
 - Postnatal: después del nacimiento.

Dentro de la adquirida postnatal existe otra división:

- Prelocutivas: adquiridas antes de la adquisición del lenguaje.
- Postlocutiva: adquiridas posteriormente a la adquisición del lenguaje.

2.- MIRADA SOCIO-ANTROPOLÓGICA DE LA SORDERA.

Esta mirada, comenzó en los años sesenta y, considera la sordera no como un déficit, sino como una condición o variable, y a la persona sorda, no como minusválida sino como miembro de una minoría lingüística y social. Donde el aporte más importante, lo entregan las propias personas sordas, quienes tienen mucho que decir y enseñar sobre lo que ellas más saben: el ser Sordo/a. Se establece así un enfoque socio-antropológico, donde la lengua de Señas pasa a convertirse en la lengua natural de los Sordos/as y que es tan legítima, rica y valiosa como cualquier otra lengua (Mineduc, 2010, p. 30).

Los Sordos, bajo esta mirada, se establecen como un grupo socio-cultural que *“conforman una comunidad con características propias que les permite relacionarse con los otros de una manera distinta a como lo hace la*

comunidad oyente. Ellos son personas principalmente visuales que desarrollan una lengua viso-gestual que les es propia, la Lengua de Señas” (De la Paz y Salamanca, 2009, p.5). Esta diferencia permite referirse, en un sentido cultural, a la “Mentalidad Sorda”. Tienen una lengua e historia en común, compartiendo valores y tradiciones, al igual que muchas otras comunidades, aportan un alto valor en diferentes formas de arte, como el drama, la pantomima, el cuento, la poesía y literatura.

2.1.- Elementos culturales.

El mundo Sordo tiene su propia lengua y cultura, eminentemente son personas visuales, donde para comunicarse emplean sus manos y cuerpo. Por lo tanto, conocer los elementos que conforman la cultura sorda es de vital importancia para conocer su mundo.

Uno de los elementos culturales que identifican a la comunidad sorda, es lo *simbólico* y con esto nos estamos refiriendo a la Lengua de Señas (en adelante LS), que es la característica que marca la diferencia con respecto a otros grupos que existan socialmente. Por lo mismo, esta lengua estará conformada en base a configuraciones de las manos, orientación de las palmas durante las configuraciones, movimientos y los lugares donde éstos se llevarán a cabo (Adamo, Acuña, Cabrera y Lattapiat, 1997, citado por De La Paz y Salamanca, 2009). Y serán complementados por la expresión facial, movimientos de cabeza y posturas corporales.

Su estructura no difiere de otras lenguas, por lo que su sistema lingüístico posee también todos los niveles del lenguaje y su gramática, como el nivel fonológico, morfológico, sintáctico y semántico.

Otro componente de lo simbólico es la manera en que un Sordo se presenta y denomina. Esto se hace a través de apodos, conformándose como la seña que identifica a una persona sea sorda u oyente, que ha sido bautizada por una o más persona(s) de la comunidad sorda. En nuestro país el apodo se relaciona con alguna característica física que se destaca en la persona y que

llama la atención. Es muy común que los Sordos conozcan a otras personas Sordas solo por su apodo y que los nombres o apellidos verdaderos, algunas veces no sean conocidos por ellos.

Otro punto característico es la forma de captar la atención de un Sordo, que puede ser a través de movimientos de las manos, encender y apagar una luz, entre otros.

Por otra parte y relacionado a las dificultades que se encuentran en el ámbito del elemento simbólico es el acceso a la información, ya que muchos de los Sordos no poseen o quizás poseen un nivel lector deficitario. La información es un aspecto muy valorado dentro de la comunidad Sorda, pero es algo a lo cual ellos acceden pero de una forma restringida muchas veces, ya que el oyente si les informa solo será una parte de lo que realmente sucede, por lo tanto ellos valoran y respetan mucho el que se les informe y buscan así mismo las estrategias para acceder a esa información. En la actualidad existen diversas tecnologías como chat, Messenger, Whatsapp, Facebook, Twitter, Skype, entre otros, que de cierta forma los Sordos las consideran herramientas que facilitan su independencia y autonomía (De La Paz y Salamanca, 2009).

Otro elemento a destacar es la organización, que agrupa a las personas Sordas se encuentra la comunidad Sorda, que está conformada por aquellos que se identifican con su cultura sorda y por aquellas personas oyentes que son familiares de personas Sordas o que simplemente están vinculados a ellos a través de los años. Encuentran en ella un lugar donde pueden interactuar y compartir experiencias con los demás, muchos la consideran su segunda familia.

La comunidad Sorda, al igual que otras comunidades, está estructurada a través de normas, que son establecidas y reconocidas por los miembros de la comunidad. Es una organización jerárquica donde existe un presidente, que posee un gran poder de decisión frente a la toma de decisiones. El presidente o presidenta es aquel que se reúne semanalmente con los miembros de la

directiva a discutir diferentes temas a realizar con el fin de alcanzar objetivos y realizar una correcta toma de decisiones.

La Asociación juega un rol esencial en la vida de las personas Sordas, tanto en el ámbito social como personal. Es aquí donde la gran mayoría aprende la Lengua de Señas, además de alcanzar su identidad como Sordo, y donde logra conocer su cultura, establecer relaciones interpersonales, recibir apoyo y ayuda en sus necesidades, como también orientación frente a diferentes hechos de la vida diaria.

Por otro lado, uno de los aspectos relacionado con las asociaciones es el deporte, ya que es el encuentro para interactuar con sus pares y con los oyentes donde se rompe la barrera de comunicación. Se realizan competencias en diferentes disciplinas y no solo dentro de una misma asociación sino que se realizan campeonatos entre diversas asociaciones de variados lugares.

También hay que señalar que una de las características que se destaca dentro de la *organización* es la transmisión de *conocimientos* que fluye dentro de la comunidad Sorda, donde los adultos Sordos son los responsables de entregar información, costumbres y creencias a los niños/as sordos/as, con la idea de orientar y guiar hacia la vida adulta, difundiendo su cultura y enseñando que las costumbres “*se conservan en una comunidad y que son transmitidas a través de las generaciones*” (De la Paz, Marín y Salamanca, 2006, p.4).

Otro elemento cultural de los Sordos es lo *emotivo*, ya que pertenecer a una comunidad marca su historia de vida, sobre todo para aquellas personas que nacieron en familias de padres oyentes, donde muchas veces, por parte de estas familias existe un cierto rechazo hacia un hijo discapacitado, por lo que algunos de ellos se incorporan a la comunidad Sorda en la adultez, no así aquellos Sordos que nacieron en familias de padres sordos y desde niño o niña están inmerso en el mundo Sordo (De la Paz y Salamanca, 2009). Para ellos, el formar parte de esta cultura es algo que los desarrolla como seres visuales, por ejemplo, es muy común que en sus casas su vida este

expresada a través de fotografías en las paredes, diplomas y reconocimientos visuales. Cabe destacar que su aplauso es mover las manos en alto. Todas estas, como *“costumbres pasan a ser una práctica social reiterada, uniforme de un grupo, que es funcional y que facilita la adaptación social. Por tanto, existen costumbres que son “útiles” frente a la comunidad oyente y otras frente a la comunidad sorda”* (De la Paz, Marín y Salamanca, 2006, p. 3).

Dentro de su cultura, otro aspecto importante es lo referido a los *materiales*, o más bien dicho, a las ayudas técnicas, como audífonos e implantes cocleares, que se entregan a las personas Sordas, donde su uso será de carácter opcional y personal.

Para terminar este apartado, referido a los elementos culturales de la comunidad sorda, cabe señalar los diversos materiales que favorecen la comunicación y ayudan a que existan interferencias a la hora de establecer la entrega de información, y esto se relaciona a las herramientas como timbres de luz, la telefonía celular, relojes despertadores con vibración, alarmas visuales, entre otros. Además, el estar inmersos en la era de la tecnología ha facilitado que aplicaciones para celulares, tablets, entre otros, ayuden a romper barreras de espacio y tiempo, siendo de gran utilidad para que los Sordos puedan comunicarse a través de videos, mensajería instantánea, compartir fotografías y contactarse con amigos a través de Facebook, Whatsapp, Skype por citar algunos ejemplos.

2.2.- Competencia y niveles conversacionales en la lengua de señas

Para entender el concepto de competencias en la Lengua de Señas, es necesario establecer qué es la Lengua de Señas. Acuña, Adamo y Cabrera (2009) establecen que *“la Lengua de Señas Chilena (LSCh) es una lengua de naturaleza visual gestual, que usan de manera propia y natural las personas sordas de Chile”* (p. 3).

Además la Lengua de Señas, como lengua natural, tiene su gramática propia, tanto a nivel fonológico como sintáctico. Según García (2002) *“la lengua de señas es el medio de comunicación natural entre las personas*

sordas. En efecto, posee reglas y está estructurado en un código. A su vez, transmite y comunica las ideas, creencias, deseos e intenciones de las personas sordas que lo conocen, y en esta forma de expresión del lenguaje basan su material mental y procesos cognitivos. Es un lenguaje rico, flexible y creativo” (p. 39).

En la sintaxis de la Lengua de Señas hay reglas que la diferencian de la sintaxis de la lengua oral, por ejemplo, el orden de los signos en el enunciado es el orden natural en que suceden los acontecimientos, es como una secuencia de película, donde se usan signos manuales acompañados de expresiones faciales y corporales, por lo que la información entregada en determinado momento puede ser muy variada.

Entre las posibles expresiones faciales, destacan las seis primeras, alegría, tristeza, dolor, enfado, asombro y repugnancia. Esto hace que las distintas LS tengan más en común entre sí que cualquier LS en relación a la lengua oral de su entorno.

Por lo tanto, la LS se establece como un sistema simbólico de signado manual. Los signos manuales son unidades léxicas de carácter logográfico, que pueden agruparse en tres categorías, atendiendo a su distinto grado de arbitrariedad:

- 1) Signos deícticos: se caracterizan por señalar aquello a lo que se hace referencia en el discurso.
- 2) Signos representativos: se centran en la mímica natural para comunicar cuando el conocimiento de la lengua es escaso o se quiere representar el uso de objetos, acciones, etc.
- 3) Signos arbitrarios: son signos simbólicos, aunque en su origen fueran icónicos o miméticos. Hay que aprenderlos formalmente y pueden agruparse en:
 - *Los que representan un rasgo o cualidad de la cosa representada*, por ejemplo, la seña de París colocando sobre la palma de la mano no dominante los dedos: pulgar, índice y

medio y subiéndolos mientras se cierran, simulando así la torre Eiffel.

- *Los que reproducen la forma del objeto*, por ejemplo: botella, mundo, estrella...
- *Los que reproducen una acción característica*, por ejemplo: médico=tomar el pulso.
- *Los que representan el movimiento*, ejemplos: andar, saltar, encima, entre otros.
- *Los que representan distintivos profesionales*, por ejemplo: militar=señalar los galones en la manga.
- *Los que son representados por abreviaturas en dactilología*, por ejemplo: azul, si, no.
- *Los que indican zonas del cuerpo donde se lleva a cabo la acción*, por ejemplo: pensar, listo, torpe...
- *Los conocidos con el nombre de bautismo mímico*, que es el apodo y corresponden a la seña inventada por sordos para nombrar a las personas, principalmente referidos a algún rasgo destacado.
- *Los que no se rigen por ninguno de los anteriores*, son los más arbitrarios.

Así pues, la LS tiene tanta complejidad gramatical como cualquier otra lengua y cuando se quiere establecer las competencias conversacionales, que hace referencia al conocimiento que un sujeto adquiere acerca de la adecuación de los enunciados al contexto situacional en el cual se producen para poder establecer un buen vínculo interpersonal con las demás personas. (Anzorena, 2008). Es decir, no importa sólo la gramaticalidad de una expresión lingüística sino que, además, su pertinencia al contexto y a la intencionalidad del hablante. Por ende, el concepto de competencia conversacional estará dado por el uso del lenguaje en una variedad de situaciones.

Por lo tanto, tales competencias están sujetas a múltiples variables. French (1999) construye un modelo evolutivo, compuesto por etapas de progreso, con respecto al desarrollo de la literacidad, el cual incluye habilidades relacionadas con la lectura y escritura y también habilidades comunicativas. Se espera que los niños progresen a través de las siguientes etapas:

- Literacidad emergente: Desde el nacimiento hasta el kínder
- Literacidad inicial: De kínder, primero y segundo básico
- Literacidad en desarrollo: abarcando segundo, tercero y cuarto básico
- Literacidad en maduración: compuesto entre cuarto, sexto, séptimo y octavo.

A continuación se describe cada nivel antes mencionado:

- *Nivel 1 o literacidad emergente:* En este nivel los participantes, han desarrollado competencias para comunicarse exitosamente empleando frases y oraciones sencillas, en este sentido la persona puede identificar diversas acciones y elementos en fotografías y en el entorno próximo, es capaz de referirse al contexto no físico inmediato, habla acerca de dónde están las cosas y hacia dónde van, usa el lenguaje para crear situaciones de fantasía, expresa historias pasadas o futuras. En términos de literacidad, en este estadio comienza el interés, la motivación y el conocimiento relacionado con los textos escritos. Es una etapa donde los niños van desarrollando nociones y conceptos relacionados con los textos, a través de sus experiencias (French, 1999).
- *Nivel 2 y 3 o literacidad inicial y en desarrollo:* Estos niveles se relacionan con la capacidad que tiene la persona para comunicar historias pasadas o que pueden ocurrir en un futuro, se emplea el lenguaje para preguntar el porqué de las cosas y cómo suceden. El niño puede participar en una conversación con éxito. En términos de literacidad, es una etapa en que la persona comienza a interesarse por los detalles del texto, a identificar palabras familiares de su entorno y a desarrollar diversas estrategias que le

permitirán leer y escribir. Hacia el final de esta etapa, comienzan a usar el conocimiento acerca del lenguaje y el mundo que los rodea para construir significados a partir de textos escritos. Desarrollan la capacidad de leer textos breves y simples. Comienzan a expresar ideas por escrito, utilizando la escritura inventada y/o convencional y también oraciones simples. Desarrollan progresivamente la capacidad de poner sus ideas por escrito (French, 1999).

- *Nivel 4 o literacidad en maduración:* En este último nivel, la persona sorda ha desarrollado competencias para comunicar con éxito y a cualquier persona, acerca de situaciones y de experiencias. Puede mantener conversaciones largas y complejas con desconocidos. En el grupo de pares puede seguir lo que otros dicen y puede mantener el flujo de la conversación. La persona usa el lenguaje para influir en el pensamiento y las opiniones de otros. En términos de literacidad es una etapa en que la persona va incrementando su habilidad lectoescritora como una herramienta de aprendizaje. Pueden leer material informativo en forma competente y adquieren mayor eficiencia para expresar sus ideas por escrito. Continúan ampliando su vocabulario visual y comprenden el material de creciente complejidad. Pueden leer y escribir una amplia gama de textos. Su desarrollo cognitivo los lleva, eventualmente, a razonar en forma más abstracta y sofisticada sobre lo que leen y escriben (French, 1999).

3.- EDUCACIÓN DE LA PERSONA SORDA.

La historia de educación del sordo está vinculado al monje español Pedro Ponce de León, quien estableció el primer método de enseñanza para las personas sordas, este consistía en enseñar primero el alfabeto escrito y posteriormente el alfabeto manual. En el siglo XVIII, Abad de Lèpee, fundó en París la primera escuela pública para sordos, donde se instruía en lectura labial y habla, ya que esta última era considerada un prerrequisito de los derechos legales.

En la segunda mitad del siglo XIX, se realizaron una serie de congresos en Europa donde el oralismo iba tomando más fuerza como método de enseñanza y forma de comunicación, llegando al Congreso de Milán en Italia (1880), en el que formalmente se impone el oralismo (Lissi et al, 2001).

Hasta la década del 60 del siglo XX, había predominado el oralismo de manera casi exclusiva en las escuelas. Sin embargo, a pesar de la oralidad, se notaba continuamente que los sordos, al amparo de una institución religiosa o club social, se comunicaban en forma fluida entre ellos, haciendo uso libre de alguna lengua de señas (Lissi et al, 2001).

Paralelo a esto, se comenzó a constatar que para la mayoría de niños sordos, el oralismo no producía los resultados esperados en relación a generar comunicación oral entre sordos y oyentes. Se comienza así, a entregar valor a la estructura interna y gramatical de la lengua de señas, estableciendo su valor lingüístico y constituyéndose como un elemento importante de ser incluido dentro de la escuela, no solo como apoyo cuando falla la comunicación oral sino como una forma de comunicación válida para alcanzar los fines de la educación (Marchesi, 1985, citado por Lissi et al, 2001).

A pesar de que hoy en día existe una gran variedad de estrategias educativas, las cuales se sitúan en un nivel medio entre dos enfoques, el oralismo y la enseñanza a través de la lengua de señas, las polémicas en torno a este tema, han ido avanzando hacia tendencias menos extremas. Por un lado, los oralistas mantienen como esencial el desarrollo del habla, considerando cualquier forma de comunicación como complemento de ayuda. Y por otro, los defensores de la lengua de señas no descartan la lengua oral, el que se considera importante para la integración social, pero se hace uso de la lengua de señas para la educación de los estudiantes sordos (Marchesi, 1987, citado por Lissi et al, 2001).

En Chile, y para el año 1980, es cuando se da inicio al programa de educación especial que son dictados por el Ministerio de Educación, creándose en 1998, la Escuela de Sordos Dr. Jorge Otte Gabler, establecida bajo una

mirada socio antropológica, donde se trabaja desde la diferencia y no desde la deficiencia, a través de un modelo bilingüe bicultural.

Actualmente, existe la Ley 20.422/2010 sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, donde se reconoce la Lengua de Señas Chilena como medio de comunicación natural de las personas sordas.

A partir de estos cambios, en el siguiente apartado se describen los dos enfoques metodológicos que se han utiliza a la hora de hablar de la educación del sordo: el oralismo y el bilingüismo.

3.1.- Métodos en la educación de las personas sordas.

3.1.1.- Metodología oralista.

El oralismo o enfoque oral-auditivo, enfatiza el desarrollo de la expresión oral, la amplificación del sonido y la lectura labio facial como la mejor manera de ayudar a la persona sorda para insertarse a la sociedad (Lissi, Raglianti, Grau y Salinas, 2003). Supone una unión univoca entre la adquisición del lenguaje oral y el desarrollo cognitivo, donde la lengua de Señas no constituye un verdadero sistema lingüístico y que sería solo un conjunto de gestos que no posee estructura gramatical y que limita el aprendizaje de la lengua hablada.

Torres (1995) señala que el oralismo es un constructo que se puede defender en el área de la educación, ya que el sordo tendrá que enfrentarse a un medio oral durante toda su vida. Es por esto, que su finalidad radica en que la persona sorda comprenda la palabra a través de la interpretación de los movimientos articulatorios visibles en un interlocutor. Esta metodología se basa en una mirada clínica, la cual ve a las personas sordas como discapacitados que necesitan un tratamiento.

El oralismo exige mucha atención y observación de parte de las personas sordas para que puedan diferenciar los detalles importantes, puesto que es netamente estimulación verbal, produciéndose así el desarrollo correcto del lenguaje oral, apoyado de la lectura labial, tratando

de compensar la pérdida auditiva. Eso se traduce en la enseñanza del habla como la única vía de inserción social, la cual consistía en desarrollar, el lenguaje a través de un proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua oral (en este caso el castellano), enfatizando el desempeño de habilidades para la percepción auditiva amplificada, la articulación y la lectura labial (Gómez, 2013). También busca una detección temprana en los niños sordos, para comenzar lo más pronto posible con la estimulación de los sentidos complementados y los restos auditivos para lograr de mejor forma sus objetivos.

Podemos encontrar en el oralismo, un desarrollo del lenguaje a través de ocho cursos de complejidad creciente. En los primeros cuatro cursos se realizan ejercicios prelocutivos, a base de respiración y relajación, con esto, se pretende que se adquieran las palabras por medio de formas escritas y leídas, dictados por medio de la lectura labial, fundamentos previos a la lectura, articulación correcta, nuevas categorías, frases de petición, conceptos abstractos, entre otros. Por otra parte en los cuatro cursos siguientes se puede observar un ordenado pensamiento lógico gramatical, donde la estructura del lenguaje se acompaña de estudio de materias de enseñanza básica, dominio de uso correcto de verbos y estimulación de frases. En esta metodología también encontramos la clave Fitzgerald que consiste en un apoyo para la estructuración del lenguaje, y tiene por objetivo fundamental organizar el lenguaje que se va a enseñar al niño sordo o hipoacúsico grave. No se utiliza para enseñar lenguaje sino para ordenarlo (Cáceres et al, 1965). Esta clave presenta de una forma gráfica las principales relaciones sintácticas, facilitando el desarrollo y la adquisición del lenguaje en los niños sordos.

Desde el método oralista, el concepto de integración está íntimamente relacionado a una idea de sociedad basada en la mayoría oyente. Es decir, que si la sociedad mayoritariamente es oyente y la comunicación está centrada en el habla, entonces hay que educar a los

sordos en el habla, la lectura labial y podrán, de esa manera, integrarse a la sociedad.

3.1.2.- Metodología bilingüe.

El enfoque metodológico, denominado bilingüe/ bicultural considera que todos los niños al nacer están predispuestos al aprendizaje de una lengua natural, lo que supone que, para los sordos, la lengua de Señas es más accesible que la lengua oral, puesto que es una lengua visual (Gómez, 2012). Así, el proceso de aprendizaje de una lengua oral pasa a constituirse como una experiencia visual, puesto que aunque no se debe excluir el uso de la estimulación auditiva, el habla no debe utilizarse con los niños sordos como primer vehículo para el aprendizaje, sino que debe potenciarse al máximo, a través de la lectura y de la escritura.

El bilingüismo reconoce a la lengua de Señas como lengua natural de las personas sordas, entendiéndose como un componente importante, que tiene una estructura lingüística que presenta niveles del lenguaje oral (Torres, 1995). En este proceso de aprendizaje, es primordial la motivación para la adquisición de la segunda lengua, la cual corresponde a la lengua escrita, en un contexto que sea significativo y de interés para los menores, propiciando el intercambio comunicativo cultural.

Esta metodología plantea la importancia de la utilización de la lengua de señas en la educación del sordo y el desarrollo paralelo de la lengua correspondiente a la cultura más amplia en que el individuo se inserta, primordialmente a través de textos escritos (Lissi et al, 2003).

Según Torres (1995), debemos tener en cuenta el uso y conocimiento de las dos lenguas, siendo en este caso la Lengua de Señas y la lengua oral, donde la utilización de la LS se establece como una herramienta de comunicación durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, propiciando la lectura y escritura, tanto en el contexto escolar como familiar. Esto permite un buen desarrollo personal e intelectual del niño Sordo, permitiéndole interactuar con sus pares sordos y oyentes.

Para Gómez (2012) los objetivos de la educación bilingüe y bicultural son los siguientes:

- Proporcionar las mismas posibilidades psicolingüísticas y educativas al estudiante sordo y oyente.
- Desarrollar una identidad bicultural que permita acercarse a la cultura sorda y oyente.
- Incluir dos culturas y dos lenguas dentro de la escuela, en contextos diferentes, con representantes de ambas comunidades que desempeñen roles pedagógicos.
- Crear un ambiente apropiado para el aprendizaje de los niños/as sordos/as.
- Posibilitar un desarrollo socioemocional basado en la identificación
- Favorecer relaciones sobre el mundo que les rodea
- Proporcionar un acceso completo a la información curricular y cultural

El proceso de enseñar la LS y la lengua escrita, estarán en contextos propios de la educación, pero en momentos diferentes, puesto que, no se mezclan las lenguas en una misma actividad, creando así una conciencia de la existencia de las dos lenguas compuestas por características propias, además de integrar el conocimiento a fondo de la primera lengua, para luego pasar a la segunda.

La clasificación del bilingüismo que aparece con más frecuencia en la literatura científica y que más se aproxima al ámbito educativo es la siguiente:

- Según la edad de adquisición de las dos lenguas (Moreno, 2006, citado en Gómez, 2012)

-Bilingüismo sucesivo: Donde los alumnos/ as sordas aprenderán inicialmente el LSE construyendo una base lingüística inicial, que servirá de pilar para la adquisición de una segunda, la lengua oral.

-Bilingüismo simultáneo: Donde la LSE y la LO se presentan al mismo tiempo, en el mismo curso escolar, a la misma edad, aunque en horarios y espacios definidos y diferenciados.

- Según la identidad cultural del sujeto (Sánchez López y Rodríguez Tembleque, 1997 y Holcomb, 1997, citado en Gómez, 2012)

-Bilingüismo bicultural: Cuando la persona sorda interioriza los dos grupos culturales de su entorno, es decir, tanto la comunidad sorda como la sociedad oyente. Con ello, no sólo conoce los valores, la tradición y la lengua, sino los valora y acepta.

-Bilingüismo monocultural: Donde el alumno/ a sordo sólo se apropia de la cultura de uno de los dos grupos; es decir, aunque conozca y utilice tanto LSE como la LO, su entorno estará condicionado tan sólo a uno de los grupos culturales

La educación bilingüe bicultural permite al niño sordo la adquisición de dos lenguas, la lengua de signos de la comunidad sorda y la lengua oral de la comunidad oyente. De este modo, proporciona un contacto con las dos comunidades lingüísticas y fomenta la necesidad de aprender y usar ambas lenguas. En conclusión, según Herrera (2003) *“el bilingüismo en la educación de los sordos implica desarrollar al máximo dos lenguas de modalidad distinta. El lenguaje de signos proporciona una base semántica esencial para comprender y conocer el mundo, para pensar, valorar y reflexionar. En definitiva, provee las herramientas cognitivas y lingüísticas básicas para la construcción del aprendizaje. Asimismo, el lenguaje oral provee un código de representación lingüístico que permite comprender el código oral de la mayoría oyente, es un medio de integración social y genera la posibilidad del autoaprendizaje en todas las etapas de la vida”* (p.5 y 6).

4.- COMPRENSIÓN LECTORA Y SORDERA.

La comprensión lectora se concibe como *“un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar”* (Pérez, 2005, p.122). Por ende, es necesario saber que la lectura de un texto y su posterior comprensión, va a llegar a ser un proceso que se construye y desarrolla gracias a los aportes del texto y por el conocimiento del lector previamente, es decir, donde el lector participa activamente en la construcción o reconstrucción del significado intencionado por el autor, realizando una serie de procesos mentales.

Aprender a leer es una tarea compleja para el niño oyente, para el niño Sordo será una tarea más difícil ya que se pasa de una lengua visogestual a un sistema gráfico. Para Alfonso (2009) *“la lectura cumple un papel preponderante en la comunicación, desarrollo intelectual, la apropiación del conocimiento, y en el éxito escolar. El dominio de la lectura junto con la escritura es condición fundamental para participar activamente en el contexto de la cultura universal. Para la persona sorda, la lengua escrita es el instrumento más apropiado para interrelacionarse con la sociedad, al no poder adquirir una comunicación oral o adquirida deficientemente”* (p.1).

En el desarrollo del lenguaje, existen factores relacionados no solamente con la pérdida auditiva sino también con el entorno comunicativo, en el cual el niño crece. Se distingue así, dos grupos de niños sordos: aquellos que crecen en un medio que emplea la LS y otro, por aquellos que lo hacen en un medio oral (Lissi et al, 2003).

Los retrasos en el desarrollo lingüístico que se presenta en la mayoría de los niños sordos se evidencian en aspectos tales como lo reducido del vocabulario expresivo-receptivo y las limitaciones en el conocimiento de la sintaxis de la lengua escrita, presentando serias dificultades a medida que la estructura sintáctica se hace más compleja (Martínez&Augusto, 2002, citado por Lissi et al, 2003).

Pero cuando se habla de la problemática que existe en el acceso a la lectura y niveles de comprensión lectora que presenten las personas sordas, Herrera et al. (2007) señala tres aspectos importantes referidos al rendimiento lector, primero que *“los sordos escolarizados a los 19 años no leen mejor que los estudiantes oyentes de 10 años. Segundo, los resultados señalan un crecimiento anual estimado entre 0,2 a 0,3 grados en el nivel lector. Tercero, la mayoría de los sordos no supera el nivel de cuarto grado lector, es decir, los lectores sordos enfrentan grandes dificultades para alcanzar niveles funcionales de lectura. No obstante, existe una considerable diferencia en el nivel lector: algunos alcanzan un nivel suficiente y otro (la mayoría) fracasan de forma estrepitosa”* (p.270). Además esta autora establece que la gran mayoría de las personas sordas, usuarias o no de la LS acceden a la lengua escrita sin haber desarrollado la competencia lingüística en la modalidad oral de esa lengua.

Por lo tanto, podemos decir que los problemas de lectura que presentan los niños sordos no son específicamente de la lectura, sino que vienen a ser el reflejo de un déficit más amplio relacionado con el conocimiento léxico, sintáctico, semántico y pragmático del lenguaje oral, que limitará sus progresos en el aprendizaje lector (Herrera, 2005).

4.1.- Factores que influyen en la adquisición de la comprensión lectora

Es importante conocer los factores que influyen en la adquisición de la comprensión lectora y serán abordados a continuación.

Existe un gran desconocimiento acerca de la lectura que emplean las personas sordas, puesto que asociamos la lectura y la escritura con una actividad que no precisa de la audición. Sin embargo, Bobillo (2003) señala que *“son muchos los factores que tenemos que tener en cuenta para describir esta situación. Primero, los factores contextuales: la edad, el tipo de educación formal recibida, el entorno familiar ... En segundo lugar,*

se encuentran aquellos factores estrictamente lingüísticos o psicolingüísticos, relacionados con la primera lengua adquirida (lengua de signos o lengua oral), la competencia lingüística general...” (p. 69).

Por otra parte, al darnos cuenta de la conducta verbal de los oyentes estamos estableciendo que la exposición al lenguaje hablado sirve de preparación fundamental para la lectura y el aprendizaje. He aquí, donde toma especial importancia la fonología en el reconocimiento de palabras, que se traduce luego en esencial para construir una habilidad lectora. Es así como Herrera et al (2007) señala que *“los sordos poseen representaciones fonológicas similares a las de los oyentes almacenadas en su memoria. Sin embargo, la forma como los sordos construyen las representaciones fonológicas es diferente a la forma como las elaboran los oyentes”* (p. 272). En comparación de la fonología en los oyentes, ésta se determina por la experiencia audiovisual, mientras que en los sordos la fonología está vinculada a otras experiencias como la lectura labial, la dactilología, la lengua de signos, la lectura y otras experiencias visuales.

Entre los procesos implicados en el reconocimiento de la palabra escrita, se utilizan dos estrategias para acceder al léxico interno o conocimiento acerca de las palabras. Una referida a la vía directa o léxica, basada en las características visuales del lenguaje y otra, a la vía indirecta o fonológica, relacionada a los códigos fonológicos. La primera, permite a la persona identificar la palabra en forma global, reconocer palabras familiares, pero para reconocer palabras desconocidas, usamos la vía indirecta. Esta estrategia, relaciona la representación interna con la reconversión oral de la palabra, analizando la palabra segmento a segmento, para luego asignar un poder fonológico que permita acceder al léxico con toda la información que tengamos de la palabra (Domínguez, 1995, citado por Lissi et al. 2003). De esta forma, el niño oyente que aprenda a leer, podrá acceder a palabras que nunca antes ha visto escritas, que no podrá reconocer por la vía directa pero si por la indirecta.

En cambio, en el niño sordo existen mecanismos de identificación automática y directa de las palabras, que se manifestará en la vía fonológica.

Cuando nos referimos a los procesos implicados a la comprensión lectora, los sordos presentan un procesamiento sintáctico deficiente o inexistente, relacionado a dificultades de comprensión y producción oral de la estructura sintáctica de la oración. También es importante señalar que las personas sordas presentan problemas para utilizar el conocimiento previo y realizar inferencias a partir de una lectura. Esto se explica, en base a que poseen poca familiaridad con las diferentes estructuras de texto (expositivo, narrativo, descriptivo, entre otros). Por otra parte, la explicación para la baja utilización del conocimiento previo se deberá a que los sordos tienen un menor conocimiento general de mundo, causado por los problemas de comunicación (Marschark, 1993, citado por Lissi et al, 2003).

4.2.- Otros estudios.

En este punto se pretende resaltar otras investigaciones realizadas que están íntimamente vinculadas con el tema central.

Un estudio realizado recientemente en nuestro país, en el que se reporta que los niños sordos chilenos se encuentran por debajo de lo esperado para su edad en tareas de lectura y escritura, presentando dificultades en la adquisición de habilidades de lectura funcional (Lissi et al, 2003, citado por Figueroa y Lissi, 2005).

Según Figueroa y Lissi (2005), uno de los modelos clásicos sobre la adquisición de la lectura en oyentes es el de Frith, instaurado en 1986, quien describe tres etapas en el aprendizaje de la lectura: una etapa *logográfica*, en que las palabras son distinguidas por rasgos gráficos salientes; una etapa *alfabética*, en que se asocian letra y sonido, y se une la secuencia de sonidos para evocar una palabra, lo que corresponde al

procesamiento fonológico; y, por último, una etapa *ortográfica*, en la que se reconocen unidades morfémicas de la palabra en forma instantánea.

Izzo (2002, citado por Figueroa y Lissi, 2005), señala que los mejores lectores sordos no necesariamente tenían una desarrollada conciencia fonológica, por lo que su buen desempeño depende de estrategias alternativas al procesamiento fonológico. Es interesante notar que la población de este estudio utiliza la LS como principal medio de comunicación, y no provienen de escuelas oralistas.

Es posible que en el caso de los niños sordos la conciencia fonológica no sea un prerrequisito para las etapas iniciales de adquisición de la lectura, y que las representaciones fonológicas continúen desarrollándose posteriormente a las etapas de reconocimiento inicial de las palabras, en parte, posiblemente gracias a la exposición al lenguaje escrito.

Lenguaje de señas y literacidad. Estudios recientes han abordado la relación entre el uso de LS y el aprendizaje de la lectura y escritura, observándose *“una significativa correlación positiva entre dominio en LS y capacidad lectora”* (Izzo 2002; Prinz & Strong 1998; Padden & Ramsey 1998; Hoffmeister, 2000, citado por Figueroa y Lissi, 2005, p. 111).

En el estudio realizado por Prinz y Strong (1998) se observó que los niños sordos altamente competentes en Lenguaje de Señas Americano (ASL) demostraron también un alto nivel de desarrollo de la lectura y escritura. La correlación entre ambas habilidades se observó para las diversas dimensiones del lenguaje estudiadas, considerando la medición del dominio en ASL en los parámetros de producción y comprensión. La lectoescritura fue evaluada en la comprensión de vocabulario, frases y párrafos; y en la producción de vocabulario, habilidades sintácticas y la calidad de la narrativa escrita” (Figueroa y Lissi, 2005, p.6).

Otro hallazgo interesante del estudio de Padden y Ramsey (1998) se relaciona con observaciones acerca del uso de metodologías por parte de los profesores de sordos, en las que se establece una conexión entre el LS y el texto escrito. Un ejemplo de este tipo de técnicas es el

"encadenamiento", que consiste en la utilización del LS, el deletreo manual y las señas inicializadas, en forma consistente y redundante, para mostrar el significado y la estructura de palabras escritas, estableciendo asociaciones entre éstas y las señas, como manera de demostrar equivalencias entre ambas formas lingüísticas. El uso de dicha técnica aparece vinculado con un mayor desempeño lecto-escritor de los alumnos sordos.

Si bien, se han realizado diversas investigaciones en cuanto a establecer una relación entre Lengua de Señas y los textos escritos, se hace necesario que se describa cómo se da esta relación y si la LS será un potenciador o no del desarrollo de la comprensión lectora. Es así, como a continuación la presente investigación aborda esta temática como clave en la educación de la persona sorda.

II.- OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

5.- OBJETIVO GENERAL.

Analizar la relación entre las competencias conversacionales de la Lengua de Señas Chilena y el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes sordos de la ciudad de Puerto Montt.

6.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Describir el nivel de competencias conversacionales en la Lengua de Señas Chilena de los estudiantes sordos.
- Describir el nivel de comprensión lectora en niños y jóvenes sordos de establecimientos educacionales de la ciudad de Puerto Montt.
- Correlacionar el nivel de competencias conversacionales en la Lengua de Señas Chilena y el nivel de comprensión lectora.

7.- HIPÓTESIS.

Se espera encontrar un grado de asociación positiva entre el nivel de Competencias Conversacionales en la Lengua de Señas Chilena y el nivel de comprensión lectora.

III.- MARCO METODOLÓGICO

8.- ENFOQUE Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

El presente estudio se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo de investigación, debido a que *“utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecida previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de las estadísticas para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p.05).

El diseño de investigación, definido como *“el plan o la estrategia concebidos para obtener la información que se desea”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p.287), en este caso es transeccional, de tipo descriptivo, para luego establecer la correlación existente entre las variables. *“Los diseños descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una y más variables (dentro de un enfoque cuantitativo) o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno o una situación”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p.273-274). En el diseño transeccional correlacional se describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado. Es decir, se trata de descripciones, pero no de categorías, conceptos, objetivos ni variables individuales, sino de sus relaciones causales.

9.- PARTICIPANTES.

9.1.- Escenario de investigación.

Puerto Montt es una comuna del sur de Chile, capital de la provincia de Llanquihue y capital de la región de Los Lagos.

Según el resultado preliminar del censo 2012 del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) la comuna cuenta aproximadamente con 228.118 habitantes. Actualmente la comuna acoge a un 27 % (aproximado) de la población total de la Región de Los Lagos, el 11,39 % corresponde a población rural y 88,61 % a población urbana.

Según datos del censo 2012 (INE), el 12,9% de la Población Chilena presenta algún tipo de discapacidad, que se traduce a 2.068.072 personas, encontrándose en la región de Los Lagos 159.354 personas con discapacidad, que se distribuyen dentro de su condición socioeconómica, estableciéndose un 2,92% con una condición socioeconómica (CSE) media alta y Alta, otro 37,15% con una CSE media y un 59,93% con baja CSE.

9.2.- Población o Universo:

El universo a investigar son estudiantes sordos, escolarizados en establecimientos regulares y de educación especial, de la ciudad de Puerto Montt.

En Chile, el primer estudio de Discapacidad (ENDISC, 2004) informa que la región de Los Lagos, cuenta con un 14,39 % de personas que presentan algún tipo de discapacidad, siendo el 2,2 % personas que presentan algún grado de discapacidad auditiva.

La comunidad sorda referida a estudiantes que cursan nivel de enseñanza básica y media, está constituida aproximadamente por 39 personas. Estos estudiantes, con edades que oscilan entre los 5 y 24 años y, están siendo escolarizados en escuelas especiales, en Proyectos de Integración en Colegios y Liceos Municipales de la ciudad de Puerto

Montt. La mayoría de ellos reside en la ciudad y algunos provienen de sectores rurales y se mantienen internados en las escuelas o en casas de sus familiares, retornando los fines de semana a sus hogares. Cabe destacar que los estudiantes provienen de familias con un nivel socioeconómico que se sitúa dentro de niveles de vulnerabilidad medio y bajo. También pertenecen a familias donde la organización es variada, ya que la mayoría proviene de familias nucleares, pero también existen casos de familias monoparentales y/o disfuncionales.

9.3.- Muestra y Muestreo.

De una población estimada de 39 estudiantes en total, nuestra muestra estuvo conformada por 19 estudiantes sordos de cuatro establecimientos, de educación regular y educación especial, que atienden a estudiantes Sordos y que fueron seleccionadas para la investigación. Estos alumnos Sordos de Puerto Montt debían cumplir con las siguientes características:

- No poseer alguna otra discapacidad
- Ser usuario de la lengua de señas
- Tener edad entre 10 a 21 años.
- Poseer discapacidad auditiva (distintos grados de pérdida auditiva)
- Haber sido evaluado con la pauta de Niveles Conversacionales de Martha French.

Se estima que la muestra estará constituida por 19 estudiantes, por lo tanto, el muestreo de la investigación será de tipo intencionado, ya que la elección y selección de la muestra no dependió de la probabilidad sino de las características y criterios tomados en cuenta en esta investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

9.4.- Variables y/o Dimensiones.

Las variables que conforman este trabajo son dos:

9.4.1.- COMPETENCIAS EN LENGUAS DE SEÑAS

Definición conceptual:

La Lengua de Señas constituye “uno de los valores más importantes de la comunidad de personas sordas de cada país, es su medio de comunicación natural por excelencia, forma parte de un sistema lingüístico con una gramática propia que puede ser descrito científicamente al igual que la gramática de cualquier lengua humana” (Mineduc, 2009, p.13)

Definición operacional: el nivel de competencias conversacionales la LS estará determinado por la aplicación de la pauta de evaluación de los niveles conversacionales a los participantes.

9.4.2.- COMPRENSIÓN LECTORA.

Definición conceptual:

“Conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento. Se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar. Proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que descodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor” (Pérez, 2005, p. 122 y 123).

Definición operacional: El nivel de comprensión lectora estará determinado por los resultados arrojados por la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (Prueba CLP Formas Paralelas) de Alliende, Condemarín y Milicic (2008).

10.- INSTRUMENTOS.

Para estudiar el nivel de competencia en lengua de señas, se utilizó la Pauta de Registro de las Competencias Conversacionales en LS de Martha French (2002). Este instrumento registró los resultados de la evaluación que se realizó a los estudiantes el año 2013 y 2014, por medio del proyecto FONIDE. Esta pauta evalúa cinco dimensiones de competencias conversacionales en la Lengua de Señas, y son las siguientes:

Referencia: este componente se centra en la capacidad cada vez mayor del niño para referirse a las cosas a través del lenguaje. Esto incluye la capacidad para referirse a las cosas del pasado, presente y futuro. Utiliza pronombres personales, nombrar algunos conceptos, situaciones hipotéticas y abstracciones complejas.

Contenido: este componente monitorea la capacidad creciente del niño de hablar acerca de cosas que no tienen que ver con él directamente (acciones de otros), además de las experiencias personales o de interés propio.

Cohesión: este componente se refiere a la capacidad del niño para unir sus ideas a las ideas de los demás en una conversación con interacciones similares.

Uso: este componente monitorea las capacidades del niño para utilizar el lenguaje para diversos propósitos (dar información, crear situaciones inventadas, obtener información y resolver problemas).

Forma: este componente se refiere a la capacidad del niño para utilizar las estructuras lingüísticas de forma adecuada, desde los primeros símbolos hasta una conversación compleja, fluida, articulada e inteligible.

Para el estudio del nivel de comprensión lectora, se utilizó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) de Alliende, Condemarín y Milicic (2008). El objetivo de este trabajo fue determinar los niveles de comprensión lectora que mide CLP y su pertinencia como herramienta de diagnóstico para la enseñanza. Para ello, se aplicó un nivel de la prueba CLP: el 4, correspondiente a cuarto año básico. Se seleccionó este nivel porque es clave en el sistema de enseñanza, ya que corresponde a la finalización del ciclo escolar básico. Por otro lado, también fue escogido porque en las investigaciones mencionadas en esta investigación se constata que las personas sordas no superan el nivel de cuarto básico en la comprensión lectora.

El conjunto de habilidades que evalúa este nivel, hace referencia a dos textos narrativos y dos textos descriptivos.

El dominio del nivel se comprueba específicamente por las siguientes habilidades:

-Adecuada interpretación de elementos deícticos y anafóricos; en función de ciertos elementos lingüísticos que señalan algo que se ha dicho o se va a decir en el discurso y del tipo de deixis que desempeñan ciertas palabras para recoger el significado de una parte del discurso ya emitida, por ejemplo, lo en “dijo que había estado, pero no me lo creí”, respectivamente.

-Globalización de las informaciones proporcionadas, referidas a la comprensión general del discurso

-Distinción entre hechos y opiniones, donde el hecho se concibe como algo verdadero y que se puede comprobar y donde la opinión expresa lo que alguien piensa o siente y que no puede ser probada.

-Categorización simple de objetos y personas, donde el estudiante es capaz de clasificar objetos o personas según algún tipo de criterio o característica.

-Establecimiento de relaciones de causa y efecto entre los hechos mencionados, referida a entender que la relación causa efecto será la secuencia temporal entre un acontecimiento generador o desencadenante (causa) de otro (efecto).

Este nivel posee dos formas, A y B, donde la forma A aparece como levemente más fácil y con una menor dispersión de sus puntajes, ya que el porcentaje de respuestas correctas posee una desviación más baja que la forma B, pero que no se considera una diferencia significativa.

Cada una de las formas de este nivel tiene cuatro subtests con un total de 18 ítems por forma. Para todo el nivel se utilizan cuatro textos. En cada forma aparecen tres textos. Dos textos que son comunes para ambas formas. El tercer texto diferente. Uno de los textos va seguido de dos subtests; los dos textos restantes solo van seguidos de un subtest.

Los tres primeros subtest de cada forma evalúan la comprensión global y puntual de los textos, a través de preguntas de selección múltiple, de cuatro y tres alternativas, dependiendo de los subtests. Las preguntas globales se basan principalmente en pedir a los niños que determinen la causalidad de los hechos y que asignen características específicas a personas y objetos. El cuarto subtest pide una categorización de elementos que aparece en el texto (Alliende, Condemarín y Millicic, 2008).

11.- PROCEDIMIENTO.

Esta investigación se realizó de acuerdo a las siguientes etapas:

ETAPA I: Autorizaciones y Permisos.

En esta etapa se realizó la entrega de información a los participantes del estudio, dando a conocer los objetivos y fines de la investigación. Lo anteriormente descrito se presentó de manera jerárquica como a continuación sigue:

En primer lugar se realizaron los primeros contactos con los establecimientos a través de una carta, mediante la cual se solicitaba una entrevista personal con los/las Directores de los establecimientos seleccionados a quienes se les pidió la autorización y colaboración correspondiente para realizar el estudio en el establecimiento.

Se pidió una entrevista con los/las profesores/as a cargo de los estudiantes con el mismo fin anterior de dar a conocer la intencionalidad y fin del estudio, solicitando colaboración para realizar la investigación.

Posteriormente se hará entrega de las cartas de consentimiento que está destinada a los padres y/o apoderados que además de ser de carácter informativo su fin es de pedir autorización para aplicar los test a sus hijos/as y para realizar el estudio, solicitando su compromiso y participación, resaltando la confidencialidad del estudio. Quien no tenga autorización del padre, madre o tutor no participará del estudio. Así mismo si el menor no desea participar se dejará constancia de esto, por escrito, a través de una carta de asentimiento.

ETAPA II: Aplicación de instrumentos.

Se inició esta etapa procurando informar debidamente a los estudiantes sordos acerca del objetivo del estudio que tiene cada uno de los instrumentos que se le aplicarán, también se recalcará que cualquier duda que podría surgir en estas instancias, se resuelva oportunamente, para luego dar paso a la aplicación de las pruebas.

La prueba que evaluó la comprensión lectora a los estudiantes sordos fue aplicada de forma individual, en las escuelas correspondientes y estuvieron a cargo de las responsables de la investigación.

En esta investigación se expuso a los estudiantes Sordos a textos escritos donde no se presentaba ninguna adaptación ni ayuda extraordinaria, para poder medir su nivel de comprensión lectora.

La prueba CLP tuvo un tiempo de aplicación con una duración de aproximadamente 30 minutos. Por lo tanto, la aplicación se dio en una ocasión y se aplicó a todos los estudiantes.

ETAPA III: Revisión Pautas Niveles C.

Para la realización de esta etapa fue necesario recurrir a la profesora e investigadora encargada del proyecto FONIDE (2014-2015), denominado “Variables intervinientes en el potencial de los niños/as para adquirir la lecto-escritura. Un estudio en la zona sur austral de Chile”, con el fin de poder ver y analizar los resultados que se obtuvieron con respecto a la aplicación de las pautas de niveles conversacionales de Martha French. Poder analizar las claves que determinan el área de competencia a que se refieren las preguntas del test como lo son de referencia, contenido, cohesión, uso y forma, para posteriormente situar a estos estudiantes en categorías en cuanto a niveles de literacidad.

ETAPA IV: Procedimiento de retirada del colegio.

Agradecimientos a los participantes y a las escuelas, mediante un correo formal o en la última visita que se les realice. En esta última instancia se les indica que el siguiente paso es el análisis de la información, la cual se les dará a conocer una vez se tengan todos los resultados y análisis de los mismos.

IV.- RESULTADOS

El análisis de la información en el proceso investigativo, depende del enfoque y del tipo de investigación que se haya seleccionado, como también de los objetivos que se hayan planteado (Gallardo y Moreno, 1999). Por lo tanto, para este estudio, una parte del análisis cuantitativo se centrará en el análisis de la información recogida en la Pauta de

Evaluación de Competencias Conversacionales (pautas Niveles C) que serán registrados en una pauta de registro basada en referencia, uso, contenido, forma y coherencia. Todo esto, para describir el nivel de lengua de señas y dependiendo de esto, se categorizarán a los estudiantes sordos respecto a su nivel de literacidad.

La segunda etapa tiene relación directa con el área de comprensión lectora. La estrategia empleada para el análisis de datos será la construcción de una base de datos en una planilla excel, determinada por los sujetos de estudio, con variables clasificatorias como establecimiento, género y edad. Las variables dependientes a medir serán: el nivel de comprensión lectora y el nivel de competencia conversacional, ambas variables expresadas en puntajes asignados para la prueba CLP y la Pauta de Martha French respectivamente.

Para la descripción del nivel de lengua de señas y de comprensión lectora se analizará la base de datos, empleando un programa estadístico (SPSS). *“El programa estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) es uno de los de mayor uso...su popularidad se debe a dos características principales: (i) es un programa muy poderoso, que implementa la mayoría de los métodos estadísticos de mayor utilización; y (ii) su facilidad de uso”.* (Villarreal, 2013, p.247). Con los datos se realizará tablas y figuras que resumirá y describirán las características de los individuos sujetos a estudio.

El análisis estadístico que se efectuará es estadística descriptiva para las variables, tomadas individualmente, estableciendo distribución de frecuencias, cálculo de la media o promedio, empleando el coeficiente de correlación de Pearson.

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras realizar un análisis cuantitativo no experimental, transeccional y de tipo descriptivo/correlacional entre el Nivel de competencias Lingüísticas en la Lengua de Señas Chilena y el Nivel de Complejidad de la Comprensión Lectora en estudiantes sordos de la ciudad de Puerto Montt.

Tabla 1: *Resultados del Nivel de Competencias Conversacionales en Lengua de Señas Chilena: Pauta de Niveles Conversacionales de Martha French*

Niveles Competencias	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3		Nivel 4	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
referencia	6	31,6	13	68,6	7	37	5	26,4
contenido	6	31,6	10	52,8	6	31,7	8	42,2
cohesión	7	36,8	9	47,5	6	31,7	6	31,7
uso	4	21,1	14	79	11	57,9	5	26,4
forma	5	26,4	13	68,6	9	47,5	5	26,4

Análisis descriptivo:

En la tabla se observa que los estudiantes se sitúan en toda la amplitud de los niveles; esto quiere decir, que ningún nivel ha quedado sin muestras. Si analizamos el **parámetro de referencia** encontramos la mayor frecuencia con un número de 13 participantes, dejando en evidencia que un 68,6% se encuentra en el nivel 2, referido a la capacidad cada vez mayor del niño para referirse a las cosas a través del lenguaje. Esto incluye la capacidad para referirse a las cosas del pasado, presente y futuro. Utiliza pronombres personales, nombrar algunos conceptos, situaciones hipotéticas y abstracciones complejas.

En relación al análisis del **parámetro de contenido** encontramos también una frecuencia significativa de 10 participantes que se encuentran en el nivel 2, alcanzando el 52,8%. Encontrarse en este nivel hace referencia a una etapa en que la persona comienza a interesarse por los detalles del texto, a identificar palabras familiares de su entorno y a desarrollar diversas estrategias que le permitirán leer y escribir. Hacia el final de esta etapa, comienzan a usar el conocimiento acerca del lenguaje y el mundo que los rodea para construir significados a partir de escritos. Desarrollan la capacidad de leer textos breves y simples (French, 1999).

Cabe destacar que también existen 8 participantes de la muestra que alcanzan el más alto nivel de Competencias Conversacionales en Lengua de Señas Chilena registrándose un 42,2%, lo cual también resulta significativo, ya que se refiere a que estos estudiantes se sitúan en una etapa donde van incrementando su habilidad para usar la lectura y la escritura como una herramienta de aprendizaje. Pueden leer material informativo en forma competente y adquieren mayor eficiencia para expresar sus ideas por escrito. Continúan expandiendo su vocabulario visual y comprenden el material de creciente complejidad. Pueden leer y escribir una amplia gama de textos. Su desarrollo cognitivo los lleva, eventualmente, a razonar en forma más abstracta y sofisticada sobre lo que leen y escriben (French, 1999).

En el **parámetro de cohesión** nuevamente encontramos el mayor número de participantes en el nivel 2 con un 47,7 %.

En el **parámetro de uso** se encuentra una muestra que alcanza la mayoría en el nivel 2 con 14 participantes y un porcentaje de 79 %

El **parámetro de forma** señala que la mayor frecuencia de participantes se sitúa en el nivel 2 con un porcentaje de 68,6 %, lo que equivale a 13 estudiantes.

Si bien se logra apreciar que los participantes se sitúan en toda la amplitud de los niveles, es posible destacar, que se presenta una mayor frecuencia en el nivel 2, lo cual indica que los estudiantes están en una etapa de **Literacidad Inicial**. Esto se relaciona con la capacidad de la persona para comunicar historias pasadas o que pueden ocurrir en el futuro, se emplea el lenguaje para preguntar el porqué de las cosas y cómo suceden. El niño puede participar en una conversación con éxito. En términos de literacidad, es una etapa en que la persona comienza a interesarse por los detalles del texto, a identificar palabras familiares de su entorno y a desarrollar diversas estrategias que le permitirán leer y escribir. Hacia el final de esta etapa, comienzan a usar el conocimiento acerca del lenguaje y el mundo que los rodea para construir significados a partir de

escritos. Desarrollan la capacidad de leer textos breves y simples. Comienzan a expresar ideas por escrito, utilizando la escritura inventada y/o convencional y también oraciones simples. Desarrollan progresivamente la capacidad de poner sus ideas por escrito (French, 1999).

A continuación se presenta gráficamente los niveles conversacionales en LSCh, alcanzado por los estudiantes en esta investigación:

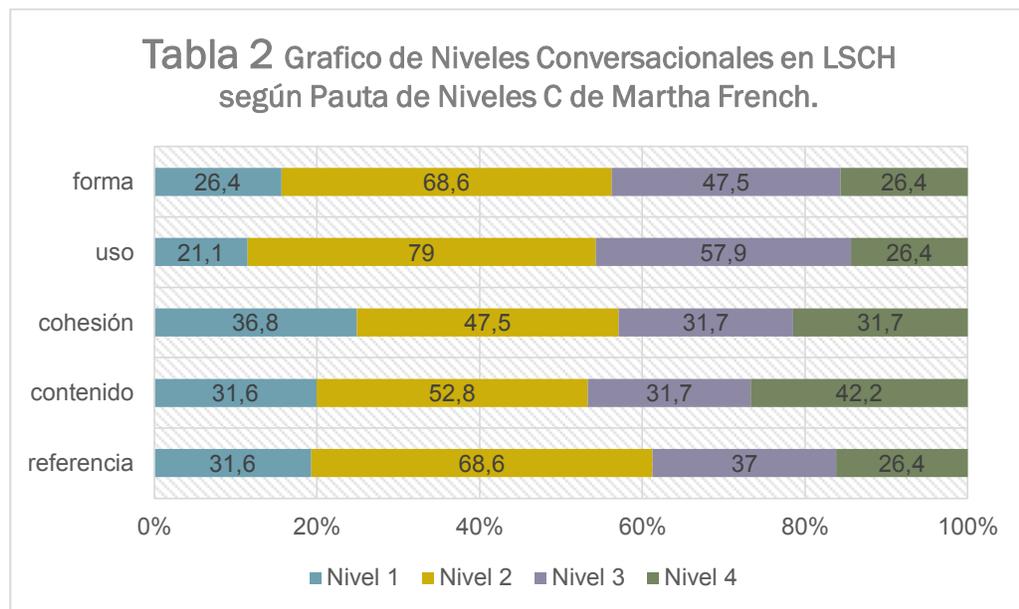


Tabla 3: Resultados del Nivel de Comprensión Lectora según complejidad: Prueba CLP, forma A cuarto básico

Niveles	Nivel Bajo		Nivel Medio		Nivel Alto	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Complejidad 1	8	42,1	11	57,9	0	0
Coomplejidad 2	9	47,4	8	42,1	2	10,5
Complejidad 3	4	21,1	15	78,9	0	0
Complejidad 4	7	36,8	10	52,2	2	10,5

Análisis descriptivo:

En el **nivel de complejidad 1** la mayoría de los participantes se encuentra en el nivel medio, con un 57,9%. El 42,1% se sitúa en el nivel bajo. También es necesario destacar que ningún individuo de la muestra logró alcanzar el máximo puntaje.

En el **nivel de complejidad 2** la mayor frecuencia, es decir, 9 estudiantes se encuentran en el nivel bajo con un 47,4%. Le sigue un 42,1% que corresponde al nivel medio, con 8 participantes y en el nivel alto se encontraron 2 participantes, lo que equivale a un 10,5% de la muestra.

En el **nivel de complejidad 3** se deja en evidencia que un 78,9% alcanzó el nivel medio, le siguen 4 participantes que corresponde a un 21, 2% de la muestra que se sitúa en el nivel bajo. Pero ningún estudiante de la muestra alcanzó el nivel alto en esta complejidad.

En el **nivel de complejidad 4** un 52,2% de la muestra se encuentra en el nivel medio. Le sigue un 36,8 % en el nivel bajo y un 10,5 % de la muestra que se sitúa en el nivel alto.

Todo lo anterior descrito, tiene significación en cuanto a que si un estudiante se sitúa en los primeros niveles de complejidad, referidos a niveles de complejidad 1, 2 y 3, será capaz de poseer ciertas habilidades como: una adecuada interpretación de elementos deícticos y anafóricos, una globalización de las informaciones proporcionadas por un texto, además de la distinción entre hechos y opiniones. En este caso, estas habilidades en la mayoría de la muestra se ven dominadas en un nivel medio para complejidad 1, un nivel bajo para complejidad 2 y un nivel medio para el nivel de complejidad 3. En cuanto a habilidades a presentar en el nivel de complejidad 4, se requiere de la habilidad para realizar una categorización simple de objetos y personas, y también del establecimiento de relaciones de causa y efecto entre los hechos mencionados en un texto. En este caso, los estudiantes se sitúan en un nivel medio en cuanto a este nivel de complejidad.

A continuación, se presentan los resultados arrojados en cuanto a niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes sordos:

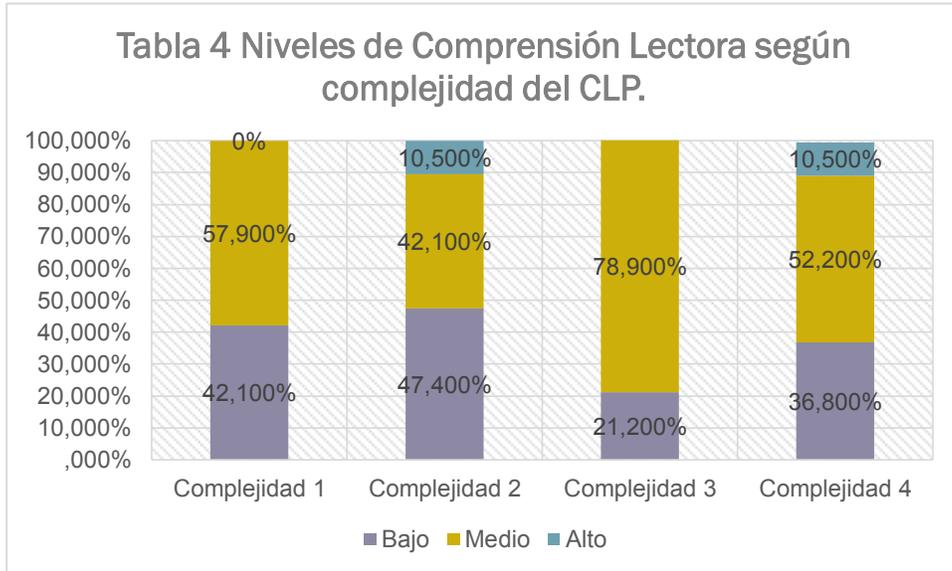


Tabla 5: Correlación de resultados obtenidos entre la pauta de Niveles Conversacionales de Martha French y CLP forma A-cuarto básico

Correlaciones

		Referencia	Contenido	Cohesión	Uso	Forma	CLPcomplejidad1	CLPcomplejidad2	CLPcomplejidad3	CLPcomplejidad4	
Referencia	Correlación de Pearson	1	,913**	,882**	,889**	,927**		-,261	-,080	-,420	,205
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000		,280	,746	,073	,401
	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
Contenido	Correlación de Pearson	,913**	1	,948**	,801**	,860**	-,337	,039	-,397	,188	
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,158	,874	,092	,440	
	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	
Cohesion	Correlación de Pearson	,882**	,948**	1	,827**	,866**	-,364	-,053	-,466*	,048	
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,126	,830	,044	,844	
	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	
Uso	Correlación de Pearson	,889**	,801**	,827**	1	,881**	-,304	-,084	-,439	,160	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,206	,732	,060	,512	
	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	
Forma	Correlación de Pearson	,927**	,860**	,866**	,881**	1	-,280	-,111	-,447	,248	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,246	,652	,055	,306	
	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	
CLPcomplejidad1	Correlación de Pearson	-,261	-,337	-,364	-,304	-,280	1	,255	,238	-,012	
	Sig. (bilateral)	,280	,158	,126	,206	,246		,292	,326	,960	
	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	

CLPcomplejidad2	Correlación de Pearson	-,080	,039	-,053	-,084	-,111	,255	1	,400	,080
	Sig. (bilateral)	,746	,874	,830	,732	,652	,292		,089	,745
	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19
CLPcomplejidad3	Correlación de Pearson	-,420	-,397	-,466*	-,439	-,447	,238	,400	1	,117
	Sig. (bilateral)	,073	,092	,044	,060	,055	,326	,089		,632
	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19
CLPcomplejidad4	Correlación de Pearson	,205	,188	,048	,160	,248	-,012	,080	,117	1
	Sig. (bilateral)	,401	,440	,844	,512	,306	,960	,745	,632	
	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Análisis correlacional:

En el análisis de las correlaciones entre las dimensiones (referencia, contenido, coherencia, uso y forma) de la Competencia Conversacional en Lengua de Señas, se obtuvo un 99,9% de confiabilidad. Este resultado señala que las dimensiones mencionadas están íntimamente relacionadas, lo cual generará una influencia recíproca, positiva y transversal entre estas dimensiones.

Por otro lado, al correlacionar las Competencias Lingüísticas en Lengua de Señas Chilena y el Nivel de Complejidad de Comprensión Lectora, mayoritariamente se observan porcentajes negativos y bajos para el nivel etario de la población participante.

Por ende, en este estudio no hay evidencia de que las competencias conversacionales potencie la comprensión lectora, la única evidencia es que las distintas dimensiones de la Lengua de Señas se potencian entre sí. Pero se observa una relación bajo la correlación bilateral, entre Lengua de Señas y Comprensión Lectora, donde se establece que la **dimensión de cohesión** está aportando significativamente pero de forma negativa, para que los estudiantes sordos alcancen una complejidad 3, que corresponde al nivel medio en cuanto a comprensión lectora, con una confiabilidad de un 95%.

V.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación intentó verificar la hipótesis de encontrar un grado de asociación positiva entre el nivel de Competencias Conversacionales en Lengua de Señas Chilena y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes sordos de la ciudad de Puerto Montt, lo cual significó esperar encontrar relación entre un mayor nivel de competencia conversacional en LSCh asociado a un mejor desempeño en comprensión lectora.

Para recoger la información en este estudio se utilizaron los resultados del proyecto FONIDE, realizado por la Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt; en la cual se determinaron los niveles que alcanzaron los estudiantes sordos en Competencias Conversacionales. Para medir la comprensión lectora se utilizó el test CLP (Complejidad Lingüística Progresiva); reconociendo que se trata de un instrumento estandarizado solo para estudiantes oyentes, pero que ha sido utilizado en otros estudios con estudiantes sordos, como es el caso del estudio de Miranda, realizado en 1999, donde se le aplicó el CLP a una pequeña muestra de niños sordos de quinto y sexto año básico y los resultados reflejaron que los estudiantes evaluados no superaban el nivel lector de cuarto año básico y donde la mayoría demostró un alcance de comprensión lectora solo entre primero y tercero básico.

Luego de analizar los resultados obtenidos en la investigación realizada a 19 estudiantes, con diferentes modalidades educativas, la hipótesis se refuta, puesto que mediante el análisis de varianza (ANOVA), se muestra una correlación inexistente entre los distintos niveles de competencias conversacionales (referencia, contenido, cohesión, uso y forma) con la comprensión de los textos del CLP y sus diversas complejidades: complejidad 1, complejidad 2, complejidad 3 y complejidad 4.

Si bien los estudiantes de la muestra se encuentran en un nivel 2 en cuanto a Competencias Conversacionales, referida a un nivel de literacidad inicial. Esto puede ser causa directa de que los estudiantes se encuentren en el nivel medio de desempeño en la prueba de comprensión lectora de cuarto año. Según investigaciones recientes (Herrera, 2007 y Figueroa y Lissi, 2005) las personas sordas llegan a alcanzar un nivel lector que no sobrepasa a cuarto grado de enseñanza básica, y en este estudio se muestra que solo dos estudiantes obtuvieron el nivel alto en complejidad 2 y complejidad 4. Arrojando además que incluso en complejidad 1 y complejidad 3 de la prueba ningún estudiante alcanza el máximo puntaje.

Por ende, en este estudio no hay evidencia de que las competencias conversacionales potencie la comprensión lectora, la única evidencia es que las distintas dimensiones de la Lengua de Señas se potencian entre sí. Pero se observa una relación bajo la correlación bilateral, entre Lengua de Señas y Comprensión Lectora, ya que los resultados arrojan una vinculación existente, es decir; que en la dimensión de cohesión en los niveles conversacionales de la Lengua de Señas Chilena; se correlaciona directamente con Complejidad 3 de comprensión lectora, con una confiabilidad de un 95%, pero se encuentra de manera negativa, debido a la falta de un mayor desarrollo. Esto, puede interpretarse, desde la base de que el concepto de cohesión hace referencia a la capacidad de unir ideas a la de los demás en una conversación con interacciones similares, entonces, en este caso, al exponer a un niño sordo a un texto escrito, estará condicionando interacciones que vienen de dos lenguas distintas, donde la sintaxis que se utiliza para comprender un texto estará estructurada de otra forma y será casi inexistente en el niño sordo en comparación al oyente. Esto puede explicarse, desde el punto de vista sintáctico, donde se establece que el sordo tiene un nivel de escritura de frases más simple y breve, con mayor número de palabras de contenido (nombre, verbos) y menos de función (artículos, preposiciones, conjunciones), mostrando un estilo más rígido y estereotipado que los oyentes y con numerosos errores en relación a la estructura gramatical (Marchesi, 1987, citado por Lissi et al. 2001). Esto incidirá en cómo el niño sordo posteriormente comprenda un significado al enfrentarse a la lectura de un texto.

Para Figueroa y Lissi (2005) estos resultados son esperados, ya que los niveles de comprensión lectora en niños sordos chilenos se encuentran por debajo de lo esperado para su edad en tareas de lectura y escritura, presentando dificultades en la adquisición de habilidades de lectura funcional (Lissi et al, 2003). Miranda, en su estudio que realizó a estudiantes sordos en 1999, culpa al sistema educativo chileno por el

pobre alcance de los sujetos, ya que el bajo rendimiento lector se debe a las características restrictivas en el ámbito escolar, referidas a un inaccesible lenguaje oral en el aula, a la simplificación de contenidos entregados a los alumnos y a la escasa participación activa del estudiante en el proceso pedagógico.

Por otro lado, los estudiantes sordos en cuanto a LSCh, se sitúan predominantemente en el nivel 2 de la Pauta de Niveles Conversacionales, que corresponde a un nivel de *Literacidad Inicial*, vinculado a una etapa en la cual, la persona sorda comienza a interesarse por los detalles del texto, a identificar palabras familiares de su entorno y a desarrollar diversas estrategias que le permitirán leer y escribir (French, 1999). Para luego, comenzar a hacer uso del conocimiento acerca del lenguaje y el mundo que los rodea, construyendo significados a partir de textos escritos. Se desarrolla así, la capacidad de leer textos breves y simples.

La muestra estudiada refleja un nivel medio de desempeño en la prueba de comprensión lectora de cuarto año básico, esto se relaciona al dominio de habilidades como una adecuada interpretación de textos deícticos y anafóricos, globalización de las informaciones proporcionadas, distinción entre hechos y opiniones y el establecimiento de relaciones de causa y efecto entre los hechos mencionados. Herrera (2005) señala que *“las causas de los desfavorables resultados en comprensión lectora han sido atribuidas a una gran cantidad de motivos. Entre los cuales destacan: (a) que la forma del lenguaje de signos es estructuralmente diferente de la del lenguaje oral; (b) que la experiencia lingüística de los sordos generalmente es limitada; (c) que los estudiantes sordos reciben menor calidad y cantidad en instrucción lectora; (d) que los profesores de sordos tienen un entrenamiento insuficiente en lectura, y (e) que los estudiantes sordos presentan restricciones en la competencia lingüística a nivel léxico, sintáctico, semántico y discursivo”* (p.132).

También se destaca que la mayoría de ellos cursan niveles de escolarización superior y que poseen al menos un promedio de 10 años de escolaridad. Esto, no significa que un estudiante sordo haya estado siempre expuesto al aprendizaje de la lengua escrita, ya que visto desde la modalidad educativa que han recibido, muchos de ellos, han pasado de escuelas especiales a proyectos de integración escolar en los establecimientos regulares, o siempre han estado insertos en estos, evidenciando falencias a la hora de desarrollarse y desenvolverse en el ámbito académico.

La educación del sordo en Chile, se diferencia del resto de los países, ya que todavía no se han construido pruebas estandarizadas para evaluar a los estudiantes sordos, existiendo vacíos legales y de formación profesional, donde se evidencian carencias en la formación universitaria para profesores, haciéndose evidente la falta de profundización en los contenidos y la limitación a un solo enfoque comunicacional y educativo. Además de una mínima formación metodológica acerca de cómo enseñar y escaso desarrollo de habilidades y herramientas para enfrentarse a las dificultades del proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente vinculado a la lectoescritura. (Lissi et al, 2001).

En cuanto al enfoque educativo general, planes y programas, Lissi et al (2001) señalan que en nuestro país existe escaso consenso acerca de cuál es el mejor enfoque educativo, entre ellos se encuentran, el oralismo, bilingüismo, entre otros. El currículum desarrollado en cada establecimiento utiliza como guía los planes y programas de Enseñanza Básica General y decretos específicos relacionados con la educación de niños que presenten trastornos de la audición y del lenguaje. Sin embargo, cada institución realiza sus propias adaptaciones según su realidad y proyecto educativo, además de considerar las características que presenten los estudiantes. Y la modalidad de comunicación en la sala de clases, va a tener posturas diferentes y a veces, contradictorias, donde profesores utilizan primordialmente la comunicación oral o por el contrario,

la lengua de señas, como medio de interacción. En esta última, también se observan variaciones, ya que algunos tienen un mayor dominio de la LSCh y otros, la utilizan de manera más rudimentaria.

Sin embargo, entre aquellos profesores que apoyan la comunicación oral o la LS, se demuestra gran inseguridad e incertidumbre, respecto a cuál es la mejor manera de lograr que el niño desarrolle al máximo sus habilidades lingüísticas y lectoescritora. Cánovas, establece que “si consideramos que la competencia lingüística es independiente de la modalidad podremos afirmar que no se puede crear en los sordos una competencia lingüística en una lengua que no conocen (L2) si antes no tienen una natural (L1). Dicho de otra forma: deberíamos enseñar a los sordos como L1 la lengua de signos como elemento facilitador de la adquisición de una L2 o lengua oral” (2008, p. 3). Es por esto, que debemos partir de la noción de que para aprender una segunda lengua es necesario tener adquirida de forma integral una lengua natural, que facilite y no entorpezca el aprendizaje de cualquier otra.

Por otro lado Torres (2001) también expresa que se ha encontrado una fuerte relación entre el dominio o competencia en LS con la capacidad de lectoescritura, pues aspectos como el desarrollo léxico o el conocimiento enciclopédico, favorecen la comprensión lectora. Ahora bien, el autor señala que el hecho de que correlacionen nivel lector y dominio en LS no hay que tomarlo como que la LS es la causa del nivel lector, pues se olvida con frecuencia que correlación no es causalidad.

Como conclusión, podemos señalar que en la muestra de estudiantes sordos de esta investigación no existe una correlación directa entre un nivel alto en competencias conversacionales en la Lengua de Señas y un alto desempeño en comprensión lectora. Esto se explica, debido a la diferencia en la modalidad de las lenguas (oral y signada) , donde se requieren habilidades neurolingüísticas que no se relacionan, ya que la lengua de Señas se vincula a un sistema manual y viso-gestual y la lengua española, en su modalidad escrita, requiere procesos elaborados

de codificación y decodificación de información percibida a través del sentido auditivo, que en el caso de las personas sordas no lo pueden desarrollar de forma integral, ya que no cuentan con la capacidad de oír.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, X., Adamo, D., & Cabrera, I. (2009). *Diccionario Bilingüe Lengua de Señas chilena-español*. Recuperado desde:

<http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2012/DiccionarioSeNasAH.pdf>

Agencia de Calidad de la Educación. (2014). Gobierno de Chile. OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Recuperado desde:

<https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Informes/Resultados+PISA+2012+Chile.pdf>

Agurto Calderón, A. (2007). *Las inteligencias múltiples en la educación para sordos*. Polis. Revista Latinoamericana, (17). Recuperado desde: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/polis-4414-17-las-inteligencias-multiples-en-la-educacion-para-sordos.pdf>

Alfonso, L. (2009). *Aspectos Conceptuales de la Educación Especial. La lectura ¿Un problema sin solución para los Sordos?* Recuperado desde: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Alfonso_INSOR_Lectura_problema_sin_solucion_sordos_2009.pdf

Alliende, F., Condemarin, M., & Milicic, N. (2008). *Manual para la Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 Niveles de Lectura*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

Alliende, F. y Condemarín, M. (2002). La lectura, evaluación y desarrollo. Santiago, Andrés Bello.

Anzorena, O. (2008). Maestría personal: el camino al liderazgo. Argentina: LEA

Bobillo, N. (2003). *La lectura en las personas sordas. Bibliotecas públicas y comunidad sorda*. Dossier coordinado por Perna E. y Ameijeiras C. Educación y biblioteca. Recuperado desde:
http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/118984/1/EB15_N138_P69-77.pdf

Cáceres, M. García, O. Polito, J. y Polito, S. (1965). *Clave para la estructuración del lenguaje de jardín de infantes a sexto grado*. Buenos Aires: Instituto Oral Modelo

Cánovas, S. M. (2008). Una adquisición atípica de la lengua. Lengua oral y lengua de signos en el implante coclear1. In El valor de la diversidad (meta) lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General (p. 64). Recuperado desde: <http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG66.pdf>

Chavarría, G. (2006). La lectura: un proceso para correlacionar los contenidos en la escuela primaria. *Revista Pensamiento Actual*, Universidad de Costa Rica Vol. 6, N.º 7. Costa Rica.

De La Paz, M. y Salamanca M. (2009) *Elementos de la Cultura Sorda: una base para el currículum intercultural*. Santiago, Chile. Recuperado desde http://www.cultura-sorda.eu/resources/deLaPaz_Salamanca_Elementos_cultura_sorda_2009.pdf

De La Paz, M; Marín, L. y Salamanca, M. (2006). *Educación Intercultural Bilingüe: Una propuesta educativa a nuestros alumnos Sordos*. Santiago, Chile. Recuperado desde: http://www.cultura-sorda.eu/resources/De_la_Paz_et_al_educacion_intercultural_bilingue_2008.pdf

Fernández, M. (2005). *El valor de la mirada: Sordera y Educación*. España, Barcelona: Edicions Universitat

French, M. (1999). *Starting with assessment. A development approach to deaf children's literacy*. Pre-college National Mission Program. Washington DC: Gallaudet University.

Figuroa V. y Lissi M. (2005). *La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas*. Recuperado desde: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200007

Fondo Nacional de Discapacidad. (2004). Primer estudio nacional de discapacidad e informes regionales 2004. (ENDISC): Deficiencias Auditivas y Trastornos Significativos de la Comunicación. Chile, Santiago: Autor.

García S. (2002) *Lenguaje de señas entre niños sordos de padres sordos y oyentes. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Recuperado desde: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Garcia_Benavides_LS_ninos_sordos_padres_sordos_o_yentes_2002.pdf*

Gallardo, Y. y Moreno, G. (1999). *Recolección de la información*. Bogotá.

Gómez, R. (2013). *La inclusión de la persona sorda a la Educación Superior*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación España, 19 (1). Universidad autónoma del Estado de México. Recuperado desde: http://www.adide.org/revista/images/stories/revista19/ase19_art08.pdf

Gómez, M. R. (2012). *Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo: Un nuevo camino hacia la inclusión*. Unirevista, (1), 76-86. Recuperado desde: [file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Dialnet-TendenciaEducativaBilingueYBiculturalParaLaEducaci-4043209%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Dialnet-TendenciaEducativaBilingueYBiculturalParaLaEducaci-4043209%20(1).pdf)

Hernández, S; Fernández, R & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. 3ª edición. México: McGraw-Hill.

Hernández, S; Fernández, R & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª edición. México: McGraw-Hill.

Herrera, V. (2005). Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 121-135. Recuperado en 26 de septiembre de 2015, recuperado de:

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000200008&script=sci_arttext&lng=pt

Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J. M., & Ardila, A. (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 269-286. Recuperado desde: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v39n2/v39n2a05.pdf>

Instituto Nacional de Estadísticas (INE). Primer estudio nacional de la discapacidad en Chile. ENDISC (2004). Recuperado de:

http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_discapacidad/pdf/Xregion.pdf

Jiménez T. & López S. (2009), *Eficiencia auditiva. Evaluación, Intervención y Recursos Psicopedagógicos*. Editorial CEPE. España.

Lissi, M. R., Raglianti, M., Grau, V., Salinas, M., & Cabrera, I. (2003). Literacidad en escolares sordos chilenos: Evaluación y desafíos para la investigación y la educación. *Psykhé*, 12(2). Recuperado desde:

<http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/359>

Lissi, M. R., Grau, V., Raglianti, M., Salinas, M., & Torres, M. (2001). Adquisición de la lectoescritura en niños sordos: Una visión desde los profesores en Chile. *Psykhe*, 10(1). Recuperado desde: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/viewFile/410/390>

Marchesi, A. Coll, C. y Palacios, J. (2001). *Desarrollo Psicológico y educación*. España. Madrid: Alianza.

Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, pp. 237-262. Recuperado desde: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006_14.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2005). SEMINARIO INTERNACIONAL: Inclusión social, discapacidad y políticas públicas. Recuperado desde: http://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf

Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2010). Guía de apoyo para la familia de los niños y niñas sordas “historia de Matías y su familia”. Chile, Santiago. Recuperado desde: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/LahistoriadeMatiasysufamilia1.pdf>

Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2012). Orientaciones e instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora 2º año de Educación Media. Chile, Santiago. Recuperado desde:

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/media/doc/201210181032410.CLectora2Medio.pdf>

Molina, S; Salvador, F. (2008). Psicopedagogía de la lengua escrita. Madrid: EOS.

Morales, A. M., & de Barrera, L. F. (2002). Hacia una política educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en sordos. Investigación y postgrado, 17(2), 83-111. Recuperado desde:

<file:///C:/Users/Administrador/Downloads/1504-3257-1-PB.pdf>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2015). Recuperado desde: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/>

Pérez, C. M., & Algarra, J. M. (2006). Lecciones de otorrinolaringología aplicada. Editorial Glosa, SL.

Pérez M. (2005). Evaluación de la Comprensión Lectora: Dificultades y Limitaciones. Revista de educación, p. 121-138. Recuperado desde: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_10.pdf

Stockseth, R. (2002). Comprensión de la sintaxis española por lectores sordos chilenos. *Revista signos*, 35(51-52), 271-290. Recuperado desde: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100017&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-09342002005100017.

Torres, S., Rodríguez, J., Santana, R., y Gonzalez, A. (1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Editorial aljibe. España.

Torres, S. (2001). Los SCA sin apoyo externo. *Sistemas Alternativos de Comunicación. Manual de comunicación Aumentativa y Alternativa: Sistemas y Estrategias*. Málaga, España: ALJIBE.

Villarroel L. (2013). *Métodos Bioestadísticas*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

ANEXOS

ANEXO 1. Pauta de Niveles de Competencia Conversacional (Pauta Niveles-C) de Marta French.

PAUTA DE NIVELES CONVERSACIONALES MARTHA FRENCH

Nombre:

Fecha:

Tipo de pérdida auditiva:

Tipo de implementación Auditiva:

Preguntas de Criterio: Nivel 0+

Nivel y área de competencia	Preguntas de Criterio	Si	No
0+ . 1	¿Es capaz de determinar de qué habla una persona al mirar en la misma dirección? (visualmente sigue la dirección de la mirada de esa persona)		
0+ . 2a	¿Comunica con gestos estados como placer e incomodidad?		
0+ . 2b	¿Comunica sobre su ropa u otros objetos relacionados con su persona? (usualmente objeto sobre los cuales puede actuar: zapatos, juguetes, mamadera)		
0+ . 3a	¿Responde frecuentemente a actividades de toma de turnos? (Toma un rol pasivo en el juego, pero expectante y entusiasta, observa el juego "esta, no está")		
0+ . 3b	¿Trata de conseguir un objeto alcanzándolo o pidiéndolo con un gesto?		
0+ . 3c	Es capaz de apuntar o sostener un objeto, de su entorno cercano, para llamar la atención sobre este?		
0+ . 4	¿Usa gestos como seguir la mirada del otro, mirar hacia donde la persona apunta, para lograr contacto? (<8no para un intercambio)		
0+ . 5	¿Se comunica con gestos como estirarse, abrir y cerrar mano para pedir algo, expresiones faciales, llantos y vocalizaciones?		

Claves para determinar el área de competencia a que se refieren las preguntas:

0+.1= Referencia 0+.2= Contenido 0+.3= Cohesión 0+.4= Uso 0+.5= Forma

Preguntas de Criterio: Nivel 1

Nivel y área de competencia	Preguntas de Criterio	Si	No
1 . 1	¿Se refiere a objetos, sosteniéndolos, mirándolos, tocándolos y/o apuntándolos? (referidos a objetos a la mano)		
1 . 2	¿Comunica sobre juguetes, animales, y en especial la comida? (u otras cosas de su interés)		
1 . 3a	¿Inicia el juego "ahí está – no está" u otra actividad de la toma de turno? (guía la acción del adulto; más tarde toma un rol más activo iniciando la actividad, destapando el objeto)		
1 . 3b	¿Imita el movimiento de otros como bailar, aplaudir, cubrirse la cara, etc.?		
1 . 4a	¿Utiliza gestos para indicar necesidades biológicas como hambre, deseos de orinar, etc.?		
1 . 4b	¿Utiliza gestos para expresar reacciones personales? (reacciones hacia personas, cosas y situaciones: curiosidad y sorpresa, comodidad y molestia, enojo y rechazo)		
1 . 4c	¿Mira el objeto y a la persona repetidas veces como gesto para solicitar ayuda y así conseguir lo que desea (o guías a la persona)?		
1 . 5	¿Imita señas producidas por otros con movimientos y configuración imperfecta aún?		

Claves para determinar el área de competencia a que se refieren las preguntas: 1 . 1 = Referencia
 1 . 2= Contenido 1 . 3= Cohesión 1 . 4= Uso 1 . 5= Forma

Preguntas de Criterio: Nivel 2

Nivel y área de competencia	Preguntas de Criterio	Si	No
2 . 1	¿Utiliza con frecuencia señas o palabras convencionales para referirse al contexto físico inmediato? (amplía una seña/palabra con gestos significativos: tomando, tocando, apuntando, mirando; referido al "aquí y ahora")		
2 . 2	¿Identifica un objeto cuándo se le solicita? (el contenido de sus comunicaciones consisten en objetos y acciones que son parte de su contexto físico inmediato compartido con un par; ejemplo: nomina juguetes compartidos u otros objetos de interés)		
2 . 3	¿Repite lo que se acaba de decir? (repite con aparente comprensión segmentos de lo dicho a otros)		
2 . 4a	¿Usa con frecuencia lenguaje para pedir objetos o solicitar una ayuda simple? (ejemplo: "pelota", "comer")		
2 . 4b	¿Usa con frecuencia lenguaje para llamar la atención de otros o para pedir que se acerquen hacia él/ella?		
2 . 4c	¿Utiliza con frecuencia lenguaje de saludo? ("hola", "chao")		
2 . 4d	¿Usa el niño con frecuencia el lenguaje para protestar o rechazar la acción de otras personas? ("no", "para")		
2 . 4e	¿Usa el lenguaje para nominar objetos? (sin apoyo)		
2 . 4f	¿Usa frecuentemente el lenguaje para indicar presencia de objetos?		
2 . 4g	¿Usa el lenguaje para hacer notar que el objeto desapareció o no está en el mismo lugar? (señaliza/dice: "no está", "se acabó", "no", moviendo la cabeza en señal de negación)		
2 . 5	¿Usa una seña/palabra, expresión facial, gestos y apunta al objeto? (indica p apunta a un auto y señala/dice: "auto")		

Claves para determinar el área de competencia a que se refieren las preguntas: 2 . 1= Referencia
 2 . 2= Contenido 2 . 3= Cohesión 2 . 4= Uso 2 . 5= Forma

En el nivel 2, el lenguaje es usado principalmente para representar, nombrar, repetir o hablarse a sí mismo, o para interactuar (saludando, protestando o consiguiendo atención, etc.).

Preguntas de Criterio: Nivel 3

Nivel y área de competencia	Preguntas de Criterio	Si	No
3.1	¿Se refiere principalmente a objetos de su interés? (referidos a su entorno inmediato)		
3.2a	¿Se comunica acerca de una gran cantidad de objetos o acciones que le afectan directamente? (esto es demasiado como para mantener un registro)		
3.2b	¿Comunica acerca de la ubicación de los objetos?		
3.2c	¿Comunica acerca del movimiento de los objetos o personas cuando estos están en movimiento o son movidos?		
3.2d	¿Comunica el niño acerca de las características tanto temporales como más o menos permanentes, de personas u objetos? (ejemplo: sediento, mojado, grande, caliente, triste, etc.)		
3.3	¿Relaciona el niño lo que dice con lo que los demás dicen? (puede comentar algún tema, pero esto se debe principalmente a que están compartiendo el mismo contexto o foco de interés; el comentario está relacionado con el ambiente inmediato)		
3.4a	¿Utiliza el niño el lenguaje para expresar una gran variedad de sus acciones?		
3.4b	¿Comunica el niño acerca de la presencia de objetos, su ausencia, desaparición, diferente ubicación y su reaparición? (ej.: usa el lenguaje para comentar aquellas cosas como objetos escondidos o personas que se van, o cuando termina de comer algo, cuando usa algún material y con frecuencia pregunta por el retorno de estas cosas)		
3.4c	¿Usa el lenguaje para pedir amplio número de objetos y necesidades? (Pregunta por la comida, juguetes, ropa, pide ayuda cuando se viste, prende la TV, salir a pasear, etc.)		
3.4d	¿Utiliza el lenguaje para identificar objetos y acciones en una lámina?		
3.5a	¿Utiliza al menos dos señas/palabras que están sintácticamente relacionado? (ej.: "plancha caliente", "más galletas", "perro come", "no quiero")		
3.5b	¿Entrega el niño suficiente información a los otros para que el interlocutor interprete el mensaje?		

Claves para determinar el área de competencia a que se refieren las preguntas: 3.1= Referencia
 3.2= Contenido 3.3= Cohesión 3.4= Uso 3.5= Forma

Preguntas de Criterio: Nivel 4

Nivel y área de competencia	Preguntas de Criterio	Si	No
4 . 1a	¿Comunica el niño aquellas acciones que intenta realizar y expresa la intención de realizar esa acción? (todavía signa/habla mucho en presente, pero comienza a referirse a acciones pasadas y futuras)		
4 . 1b	¿Se refiere a acciones de otros y que no lo afectan a él?		
4 . 2a	¿Utiliza el niño una amplia variedad de combinaciones de categoría semánticas en oraciones simples? Exista la habilidad para codificar mucha información en una simple oración, ej.: "Dibujé una bicicleta roja", "Eric lee mi libro")		
4 . 2b	¿Signa/habla acerca de eventos relacionados e indispensables y los nomina secuenciadamente? (ej.: "Voy a ir a la biblioteca y buscare un libro y después voy a volver; vamos a leer el libro y después me voy")		
4 . 3	¿Logra coherencia en sus conversaciones a través del uso de elementos (palabras o frases) utilizados con anterioridad en la conversación con el interlocutor? (ej.: el adulto dice: "¿Quieres una galleta?" el niño responde: "Si, quiero una galleta"; la coherencia usualmente ocurre cuando el niño responde a la iniciativa del adulto)		
4 . 4a	¿Utiliza el niño el lenguaje para determinar la identidad de cosas y de las personas? (hace preguntas con "que" y "quien")		
4 . 4b	¿Crea el niño y mantiene el juego de roles? (como opuesto a una simple participación de juego de roles creado por otros, inicia el juego asigna y regula roles, y actúa su propio rol)		
4 . 5a	¿Con frecuencia el niño expresa lo que pensaba decir y rara vez deja cosas sin decir y que debieron haberse expresado?		
4 . 5b	¿Usualmente el niño se entiende con amigos y con los adultos y estos lo entienden a él?		

Nota: En los niveles anteriores los gestos no lingüísticos son mayoritariamente el contenido del mensaje, pero en este nivel el niño es capaz de referirse o comunicarse con todos los componentes del lenguaje y en menos grado usa gestos para apoyar su mensaje.

Claves para determinar el área de competencia a que se refieren las preguntas: 4 . 1= Referencia
4 . 2= Contenido 4 . 3= Cohesión 4 . 4= Uso 4 . 5= Forma

Preguntas de Criterio: Nivel 5

Nivel y área de competencia	Preguntas de Criterio	Si	No
5 . 1	¿Es capaz el niño de comunicar con confianza e inteligibilidad sobre temas que no están en el contexto físico inmediato y que requieren de parte del niño interrelacionar objetos, espacio y tiempo? (se comunica con mucha seguridad sobre eventos pesados, futuros y puede localizarlos temporalmente en relación a otros eventos)		
5 . 2	¿Expresa en forma explícita (clara) gran variedad de relaciones entre eventos que involucran tiempo, causalidad, contradicción, nivel de conocimientos? (expresa nociones de que un evento se relaciona con el segundo por un motivo utilizando "y debido a, entonces, porque", o su equivalente en Lengua de Señas; que un evento ocurre a pesar de que ocurrió otro usando "pero" y que un evento se relaciona con otro por el tiempo usando "antes, cuando hasta que". Ej.: El recreo se suspendió porque está lloviendo afuera; si no está lloviendo nosotros podemos salir a jugar, no podemos salir, pero podemos jugar adentro, vamos a almorzar antes del recreo, vamos a almorzar hasta que llegue la hora de salida)		
5 . 3	¿Mantiene una conversación aportando con detalles o comentarios relevantes al tema del interlocutor, sin salirse del tema? (Inicia comentarios que responden al tema; pregunta para aportar información y aclarar propósitos e intenciones)		
5 . 4a	¿Usa lenguaje para entender lo que ocurre?		
5 . 4b	¿Usa el lenguaje para entender de quien se habla?		
5 . 4c	¿Usa el lenguaje para entender de qué se habla?		
5 . 4d	¿Usa el lenguaje para entender porque las personas hacen lo que hacen?		
5 . 5a	¿Con frecuencia cuenta historias o describe con claro dominio de contenido y estructura? (se le solicita claridad en detalles confusos)		
5 . 5b	¿Se comunica inteligiblemente con un adulto extraño, pero acostumbrado a los niños sordos, en una situación uno a uno?		

Claves para determinar el área de competencia a que se refieren las preguntas: 5 . 1= Referencia
 5 . 2= Contenido 5 . 3= Cohesión 5 . 4= Uso 5 . 5= Forma

Preguntas de Criterio: Nivel 6

Nivel y área de competencia	Preguntas de Criterio	Si	No
6 . 1a	¿Conversa acerca de objetos, acciones, eventos de un modo hipotético, sin considerar la realidad o veracidad y considerando las implicaciones? (ej.: Si fueras tan joven como yo...)		
6 . 1b	¿Se refiere a una acción compleja y no rutinaria más o menos segura en un contexto adecuado? (provee suficiente contexto)		
6 . 2	¿Se comunica en forma exitosa en cualquier tema referido a su experiencia? (o dentro de su nivel intelectual)		
6 . 3a	¿Se involucra y se mantiene en un dialogo o narrativa con desconocidos de más alto grado de fluidez y comprensión? (en una conversación de uno a uno)		
6 . 3b	¿Es capaz de seguir con acuciosidad (pero no necesariamente lleno de detalles) el tema de una conversación donde participan más de dos personas aunque los temas no sean cercanos ni familiares?		
6 . 4	¿Usa el lenguaje para influenciar opiniones, actitudes y acciones? (argumentan su punto de vista de manera exitosa; usa el lenguaje para plantear problemas personales y académicos)		
6 . 5a	¿Tiene una expresión fluida, inteligible y acuciosa ocasionalmente, necesitando reiterar lo dicho para darse a entender aunque no domina los giros idiomáticos)		
6 . 5b	¿Entrega suficiente contexto para permitir que los pares interpreten adecuadamente el mensaje de la conversación, teniendo esta gran cantidad de información nueva?		
6 . 5c	¿Se comunica con bastante claridad, con lo cual solo ocasionalmente el interlocutor requiere preguntar?		

Nota: En este nivel el lenguaje del niño es más seguro en conversaciones que no solo involucran el aquí y el ahora, sino eventos pasados y futuros. Usa el lenguaje en forma hipotética. Este nivel es más sofisticado que el nivel de juego de roles.

Claves para determinar el área de competencia a que se refieren las preguntas: 6 . 1= Referencia
6 . 2= Contenido 6 . 3= Cohesión 6 . 4= Uso 6 . 5= Forma

Preguntas de Criterio: Nivel 7

Nivel y área de competencia	Preguntas de Criterio	Si	No
7 . 1	¿Construye suficiente contexto referencial y rico que le permite explicar detalles de sistemas elaborados como las reglas de un juego o cómo funciona algo a aquellos que desconocen esta información? (la descripción debe ser más bien abstracta que concreta, por sobre el nivel de lo que se observa o se toca. Ej.: explicar las reglas del bridge, funcionamiento de una bicicleta con 10 velocidades ext.)		
7 . 2	¿Es capaz de comunicarse con desconocidos en una conversación uno a uno o en grupo con un alto grado de inteligibilidad y fluidez? (ej.: La comunicación tiene un alto nivel de comprensión del significado general y sus detalles)		
7 . 3a	¿Es capaz de parafrasear o ampliar su propio comentario para acomodarse a las necesidades conversacionales de su interlocutor?		
7 . 3b	¿Es capaz de apuntar aquella información que necesita para clarificar un mensaje ambiguo? (puede explicar exactamente el aspecto confuso del mensaje y agregar o corregir información si es necesario para clarificar)		
7 . 4	¿Usa el lenguaje para expresar principios generales con el propósito de influir en las opiniones, actitudes y acciones de los otros? (puedo formular argumentos para interpelar principios o consideraciones generales; uso de verbos que van más allá de la descripción de una acción o estado)		
7 . 5	¿Mantiene un flujo constante de plena expresión idiomática que está libre de rodeos?		

Claves para determinar el área de competencia a que se refieren las preguntas: 7 . 1= Referencia
7 . 2= Contenido 7 . 3= Cohesión 7 . 4= Uso 7 . 5= Forma

En este nivel el niño presenta excelentes estrategias de reparación.

Prueba CLP Formas Paralelas

Felipe Alliende Mabel Condemarín Neva Milicic

4° Nivel A

Para la aplicación de la Prueba de
Comprensión Lectora de Complejidad
Lingüística Progresiva

APLICACIÓN DEL ALUMNO

Nombre: _____
Sexo: Masculino: _____ Femenino: _____
Fecha de Nacimiento: _____
Edad: _____ años: _____ meses.
Fecha de Aplicación: _____
Examinador: _____

APLICACIÓN INDIVIDUAL		APLICACIÓN COLECTIVA	
-----------------------	--	----------------------	--

SUBTEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Térm.	Bruto	Z	T	Percentil
IV – A – (1)	El pinito descontento	3						
IV – A – (2)	Un viajero especial	5						
IV – A – (3)	La ballena y el vigía (1º parte)	8						
IV – A – (4)	La ballena y el vigía (2º parte)	10						

PUNTAJE TOTAL: _____	TIEMPO TOTAL: _____
----------------------	---------------------

Subtest IV - A - (2)
"Un viajero espacial"

Cuando sea grande, me iré a vivir a una estrella -dijo un día Rodrigo.

-Te morirías -le respondió su hermano Pablo-. En las estrellas hay gases sumamente calientes que se mueven, explotan y echan llamas. Nadie puede vivir en una estrella.

-Bah -replicó Rodrigo-. Yo creía que las estrellas eran como la Tierra: con agua, con árboles, con cerros, con aire.

-No es así, Rodrigo. Las estrellas son como nuestro Sol. Son soles: tienen Luz propia, producen calor, iluminan a otros astros; son como una enorme fogata. -¿Todavía quieres irte a una estrella?

-No, porque moriría quemado. Pero yo siempre he sabido que a lo mejor, algún día, el hombre podrá viajar hasta las estrellas.

-Sí, pero no para vivir en las estrellas. En el espacio, además de las estrellas, hay otros cuerpos como los planetas. Los planetas son astros que giran alrededor de las estrellas que los iluminan. La mayoría de los planetas están formados por materias sólidas y cuentan con una atmósfera, es decir, tienen algo parecido al aire. Alomejor, en alguno de los planetas el hombre podría vivir.

-Entonces, me gustaría irme a ese planeta cuando lo descubran -dijo Rodrigo.

Encierra en un círculo la letra que corresponde.

1. De acuerdo con la lectura, la siguiente era la opinión de uno de los hermanos:
 - a) Rodrigo creía que no se podía vivir en las estrellas.
 - b) Pablo creía que se podía vivir en las estrellas.
 - c) Rodrigo creía que las estrellas eran como la Tierra.
 - d) Pablo pensaba que las estrellas tenían árboles y cerros.

2. De acuerdo a lo que dice Pablo, las estrellas son cuerpos espaciales.
 - a) Perfectamente habitables.
 - b) Habitables con dificultad.
 - c) Casi inhabitables.
 - d) Totalmente inhabitables.

3. Pablo dice que los gases que hay en las estrellas se caracterizan por ser:
 - a) Enormemente calientes.
 - b) Más calientes que el Sol.
 - c) Lo más caliente que hay.
 - d) Tan calientes como el Sol.

4. Según Pablo, las estrellas les proporcionan a otros astros:
 - a) Atmósfera.
 - b) Luz.
 - c) Gases.
 - d) Calor

5. Los planetas se diferencian de las estrellas porque:
 - a) No hay gases en su superficie.
 - b) No tienen luz propia.
 - c) Giran por el espacio.
 - d) En todos hay vida.

6. Un planeta es un cuerpo que:
 - a) Cuenta con seres vivientes.
 - b) Es igual a nuestro sol.
 - c) Gira alrededor de una estrella.
 - d) Tiene una atmósfera de aire.

7. Como resultado de la conversación con su hermano, Rodrigo decidió que cuando fuera grande se iría a vivir a:
 - a) Una estrella muy especial.
 - b) Un planeta cualquiera.
 - c) Un planeta no habitado.
 - d) Un planeta habitable.

Subtest IV - A - (3)
"La ballena y el vigía"
(1ª. Parte)

Hace muchos años, un grupo de hombres partió a cazar ballenas a los mares del Sur.

Iban en un pequeño barco ballenero movido por velas.

Después de muchos días de viaje, llegaron a una parte donde había muchas ballenas. Ahí echaron anclas.

Un hombre se subió a un mástil del barco para ver si aparecían ballenas. Era el vigía.

Cuatro hombres de la tripulación se embarcaron en un pequeño bote y fueron bajados al mar. Otros marineros se quedaron en la cubierta del barco.

En el bote iba un encargado del timón, el timonel; dos hombres estaban a cargo de los remos. El último era el arponero, encargado de manejar el arpón con el que querían capturar a las ballenas.

Apenas el bote se había alejado unos metros, el vigía vio una ballena por la parte delantera del barco.

-¡Ballena a la vista! -gritó-. ¡Ballena a proa!

Pero nadie lo oyó. Se había olvidado de usar un megáfono, que es una corneta estrecha por un lado y ancha por el otro. El lado estrecho se pone junto a la boca. Con el megáfono, la voz se hace más sonora y se puede dirigir hacia donde uno quiera.

Los del bote no oyeron el grito del vigía, y la ballena escapó sin que la vieran.

Poco después, la misma ballena apareció por la parte trasera del barco.

-¡Ballena a la vista! -gritó otra vez el vigía. -¡Ballena a popa!

Gracias al megáfono, los hombres del bote oyeron la voz del vigía. El timonel dirigió el bote hacia la popa; los remeros movieron los remos con todas sus fuerzas y el arponero se preparó para lanzar su arpón. Pero la simpática ballena, cuyo oído era excelente, también había escuchado el grito y ¡Plaf! se escondió debajo del agua donde nadie podía capturarla.

Encierra en un círculo la letra que corresponde. Observa el ejemplo:

0. La primera vez que el vigía vio la ballena, el bote estaba:
- a) Pegado al barco.
 - b) Bastante cerca del barco.
 - c) Muy alejado del barco.
1. La ballena del relato tenía:
- a) Mal oído.
 - b) Buen oído.
 - c) Muy buen oído.
2. Los hechos que se cuentan en "La Ballena y el Vigía" pasaron:
- a) Hace pocos días.
 - b) Unos pocos años atrás.
 - c) Hace mucho tiempo atrás.
3. El viaje realizado por los tripulantes del barco ballenero fue:
- a) Largo.
 - b) Corto.
 - c) Muy corto.

Subtest IV - A - (4)
"La ballena y el vigía"
(2ª. Parte)

Si es necesario, vuelve a leer cuidadosamente "La Ballena y el Vigía".

Escribe después de cada palabra de la izquierda una "A " cuando la palabra corresponde a instrumentos usados por el personal del barco. Una "B" sí la palabra. Corresponde al oficio de una persona de la tripulación y una "C" si corresponde a una parte del barco. Observa el ejemplo.

"A" = Instrumentos usados por la tripulación.

"B" = Miembros de la tripulación.

"C" = Partes del barco o del bote.

- | | |
|-------------|-------------------|
| 0. Ancla | <u> A </u> |
| 1. Arpón | <u> </u> |
| 2. Arponero | <u> </u> |
| 3. Megáfono | <u> </u> |
| 4. Popa | <u> </u> |