



# El cómic como historia de vida de personas sordas: una propuesta pedagógica visual\*

Comic as Life Story of Deaf People: A Visual Pedagogical Proposal

O Quadrinho como história de vida de pessoas surdas: uma proposta pedagógica visual

**Karina Muñoz-Vilugrón\*\*** 

**Jéssica Aliaga-Rojas\*\*\*** 

**Gabriel Sánchez-Díaz\*\*\*\*** 

---

Para citar este artículo: Muñoz-Vilugrón, K., Aliaga-Rojas, J. y Sánchez-Díaz, G. (2024). El cómic como historia de vida de personas sordas: una propuesta pedagógica visual. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 296-315. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16513>

---



Recibido: 25/04/2022  
Evaluado: 03/02/2023

---

\* Dedicado a los entrevistados empoderados, representantes de sus comunidades sordas. También al Proyecto Folio 532192 del Fondo de Cultura, las Artes y el Patrimonio por la maravillosa experiencia que permitió profundizar en la cultura sorda.

\*\* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de la Frontera. Universidad Austral de Chile, Puerto Montt, Chile. [karina.munoz@uach.cl](mailto:karina.munoz@uach.cl)

\*\*\* Magíster en Educación, Mención Política y Gestión Educativa, Universidad Austral de Chile. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. Universidad Austral de Chile, Puerto Montt, Chile. [jessica.aliaga@uach.cl](mailto:jessica.aliaga@uach.cl)

\*\*\*\* Coeducador sordo e instructor de lengua de señas chilena, Departamento de Educación Municipal Puerto Montt, Chile. [gabodeaf.18@gmail.com](mailto:gabodeaf.18@gmail.com)

## Resumen

La orientación para profesionales que se vinculan con la educación de las personas sordas debe considerar especialistas competentes en la lengua de señas y el diseño de materiales visuales. Por lo tanto, este artículo de investigación tiene como objetivo explorar el valor de las historias de personas sordas líderes para la construcción de un *prototipo pedagógico visual* (PPV) que contribuya al desarrollo de la lectura y la escritura en educación primaria. La investigación se aborda desde un enfoque cualitativo y considera las epistemologías de los sordos con un diseño narrativo. De esta forma, se recopiló historias de vida por medio de entrevistas semiestructuradas a 6 adultos líderes sordos de 3 ciudades de Chile. La información fue codificada con el *software* Atlas ti. La categoría central es el *prototipo pedagógico visual*, que engloba 4 subcategorías: *identidad sorda*, *comunidad sorda*, *comunicación* y *aprendizaje*. Estas conforman el sustento para el diseño del cómic *Cata Plum-Cata Plum*, cuya historia pone de relieve elementos desde las experiencias lingüístico-culturales de los participantes con su entorno familiar y escolar, que visibilizan la importancia de la lengua de señas chilena, así como la lectura y escritura a través de un material significativo.

## Palabras clave

cómic; sordo; lectura; escritura

## Keywords

comic; deaf; reading; writing

## Abstract

Guidance for professionals who are linked to the education of deaf individuals should consider specialists proficient in sign language and the design of visual materials. Therefore, this research article aims to explore the value of the stories from deaf leaders in the construction of a *Visual Pedagogical Prototype* (VPP) that contributes to the development of reading and writing in primary education. The research is from a qualitative approach, considering the epistemologies of deaf individuals through a narrative design. In this way, life stories were collected through semi-structured interviews with 6 deaf adult leaders from 3 cities in Chile. The information was coded with the Atlas ti software, in which the central category is the *Visual Pedagogical Prototype*, with 4 sub-categories: *Deaf Identity*, *Deaf Community*, *Communication*, and *Learning*, which make up the support for the design of the *Cata Plum-Cata Plum* comic, whose history reveals elements from the linguistic-cultural experiences of the participants, with their family and school environment that make visible the importance of the Chilean Sign Language, as well as reading and writing through significant resource.

## Resumo

A orientação para os profissionais que estão ligados à educação de pessoas surdas deve considerar especialistas competentes em língua de sinais e na elaboração de materiais visuais. Portanto, este artigo de pesquisa tem como objetivo explorar o valor das histórias de líderes surdos para a construção de um *protótipo pedagógico visual* (PPV) que contribua ao desenvolvimento da leitura e da escrita no ensino fundamental. A abordagem da pesquisa é baseada desde uma abordagem qualitativa considerando as epistemologias de surdos com um desenho narrativo. Desta forma, foram coletadas histórias de vida por meio de entrevistas semiestructuradas com 6 líderes adultos surdos de 3 cidades do Chile. A informação foi codificada com o *software* Atlas ti, em que a categoria central é o *Protótipo Pedagógico Visual*, com 4 subcategorias: *Identidade Surda*, *Comunidade Surda*, *Comunicação* e *Aprendizagem*, que compõem o suporte para a concepção do quadrinho *Cata Plum-Cata Plum*, cuja história revela elementos das experiências lingüístico-culturais dos participantes, com seu ambiente familiar e escolar, que tornam visível a importância da língua de sinais chilena, bem como a leitura e escrita por meio de material significativo.

## Palavras-chave

quadrinho; surdo; leitura; escrita

## Introducción

El aula escolar es un espacio diverso en el que, poco a poco, los estudiantes sordos se incorporan para compartir aprendizajes con sus pares oyentes, especialmente en lo que respecta al desarrollo de la lectura y escritura. En el caso de la comunidad sorda, sus formas de aprendizaje son específicas y no son comparables con la mayoría oyente (Herrera-Fernández *et al.*, 2016). En general, los niños toman conciencia de las unidades que conforman el lenguaje a la edad de 6 o 7 años, ya que su capacidad comunicativa dependerá del dominio de los componentes lingüísticos, y la expresión oral influirá en el aprendizaje de la lectura y escritura (Gutiérrez y Díez, 2017). Sin embargo, este proceso progresivo y natural para algunos constituye una barrera para otros, que se comunican a través de señas y el español corresponde a una segunda lengua. En este sentido, los docentes frecuentemente carecen de estrategias y herramientas adecuadas para la enseñanza, porque deben considerar la realidad de contextos y culturas diferentes en el aula (Herrera-Fernández, 2014; Jones *et al.*, 2021).

En línea con lo anterior y para abordar las características de la población sorda, es importante relevar que su lectura se muestra descendida, independientemente del tipo de pérdida auditiva, centro educativo, metodologías y el tipo de recursos didácticos (Easterbrooks y Beal-Álvarez, 2013). En cuanto a los materiales, los alumnos sordos utilizan textos que, en general, carecen de significado para ellos, pues no tienen personajes ni figuras relacionadas con sus experiencias de vida. Además, se observan pocos elementos, como imágenes expresivas y colores, que puedan captar su atención y contribuir a una mejor comprensión, dado que los estudiantes sordos son reconocidos como aprendices visuales. Por tanto, es relevante conocer estrategias adecuadas y buscar instancias formales para su enseñanza (Bauman y Murray, 2014; Herrera-Fernández, 2014).

Como propuesta para abordar estas diferencias educativas, un recurso visual que se valora cada vez más es el cómic. Su popularidad entre niños, niñas y jóvenes se debe a su transversalidad. Según González-Montesino y Moreno-Rodríguez (2021), “la colección que es considerada como una imagen de la lucha por los derechos civiles, la inclusión, la equidad, o el reflejo de la persecución a minorías es X-Men” (p. 66). El carácter lúdico del cómic promueve el aprendizaje integral como herramienta multidisciplinaria e interdisciplinaria, además de ser transversal a diferentes grupos de edad (Jiménez-García *et al.*, 2019).

Bajo esta definición, la enseñanza del español podría ser a través de este recurso, ya que la “amplia variedad temática que ofrecen y la calidad comunicativa de muchos de ellos hacen que el estudiante sienta motivación

hacia su lectura y hacia su producción” (Jiménez-García, 2020, p. 11). No obstante, su uso es poco frecuente en el sistema educativo tradicional, aunque progresivamente va en aumento, porque el cómic permite motivar la lectura y la escritura, desde la expresión facial y el lenguaje corporal que representan la vivencia emocional de cada personaje. “Muchos de estos mensajes pueden tener una interpretación universal, pero cada persona los puede comprender de distinta manera, dependiendo de sus vivencias o experiencias personales” (Jiménez-García, 2020, p. 13) en una cultura determinada.

Así, este recurso se concibe como cultural, ya que se lleva a cabo en una sociedad y en momentos históricos específicos, contando con un valor de mensaje concreto que puede contribuir al desarrollo de las destrezas interculturales (Cabero, 2013) y competencias emocionales, aspectos relevantes en la educación integral y el logro del bienestar a nivel individual y social (Ambrona *et al.*, 2012). Los lectores de este tipo de narración artística-visual aprenden a identificar emociones como el miedo, la rabia, la ternura o la alegría en los personajes y construyen significados al asociar palabras e imágenes (Cabarcas-Morales, 2020).

En el cómic, el lector sordo se puede identificar con un determinado personaje en el cual reconoce tanto su lengua como su cultura, y de esta manera se genera el vínculo emocional, motor de la motivación. Es precisamente a la luz de estas narraciones bajo el talento del famoso ilustrador estadounidense Stan Lee que surge la primera superheroína sorda llamada Echo, quien cuenta con poderes que le permiten imitar cualquier estilo de lucha para hacerse invencible (González-Montesino y Moreno-Rodríguez, 2021). Como ícono de la cultura visual, donde la imagen es primordial y el cómic está situado plenamente en esta cultura (Cabero, 2013), definida por Peluso y Lodi (2015) en el caso de las personas sordas como “la visualidad no es algo que se puede enseñar, es una manera de estar en el mundo que está fundamentalmente determinada por la lengua y el discurso” (p. 63).

En esa misma línea, Blasco-Serrano *et al.* (2019) plantean que “la cultura del contexto en el que se desarrolla una intervención innovadora puede ser un condicionante notable en lo referido a la mediación” (p. 23). Para las personas sordas, la cultura sorda y la identificación con su comunidad no se representa por el nombre, sino por la señal personal que se asigna a cada miembro. González-Montesino y Moreno-Rodríguez (2021) indican que “encontrar en los cómics personajes sordos que, además, sean usuarios de alguna lengua de signos es algo muy ocasional y, ciertamente, de compleja ejecución” (p. 79). Entonces, este texto visual podría colaborar en los procesos de lectura y escritura de la comunidad sorda, resaltando la diversidad de las epistemologías de sordos presentes en muchas situaciones, en sus historias educativas, relaciones familiares con padres oyentes, barreras lingüísticas y otras experiencias que son parte de las narrativas sordas.

La historia de la educación de sordos muestra las construcciones sociales estáticas desde la rehabilitación hacia una construcción social de sordera basada en la sordedad (Ladd, 2011). La sordedad se desarrolla como una episteme de las epistemologías de sordos, las cuales constituyen una línea que estudia el origen, métodos y conocimientos que los individuos sordos adquieren mientras viven en una sociedad mayoritariamente oyente. Las epistemologías permiten proponer un conocimiento educativo propio que identifica a la comunidad sorda (Paul y Moores, 2012).

Este cambio de paradigma desde una enseñanza rehabilitadora - terapéutica hacia una pedagógica permite concentrar la docencia desde un punto de vista socio-antropológico, es decir, al valorar la importancia de conocer cómo viven, sienten y aprenden las personas sordas, desde sus características culturales y lingüísticas. De allí surge la pregunta de la presente investigación: ¿de qué manera la valoración de las historias de vida de personas sordas líderes en sus comunidades configura las bases para la construcción de un cómic, como un prototipo pedagógico visual que sirva de herramienta para el desarrollo de la lectura y escritura en los primeros niveles de educación formal?

Dado que la atención a la diversidad es un reto para la comunidad escolar, “la sensibilidad intercultural en aspectos como los conceptos pedagógicos constituye un desafío constante, dado que en todas las asignaturas falta vocabulario pertinente para posicionar la palabra/seña al azar, si no se trabaja antes la conceptualización de forma visual del término” (Morales-Acosta y Morales-Navarro, 2017, p. 471). Herrera-Fernández (2014, p. 135) pugna por “un modelo Educativo Intercultural Bilingüe (EIB) que valore el lenguaje y la cultura de las Comunidades de Sordos e inspire modelos de alfabetización y prácticas de enseñanza centradas en las características de aprendizaje visual de las personas sordas”.

En el caso de Chile, existe un currículo único que brinda orientaciones técnicas para los establecimientos de educación regular con estudiantes sordos (Ministerio de Educación 2022). Estos lineamientos van dirigidos al Programa de Integración Escolar (PIE), espacio en el que los estudiantes sordos reciben apoyo del profesorado de educación diferencial, intérpretes en lengua de señas chilena y coeducadores sordos, de acuerdo con sus funciones. Es aquí donde se requieren materiales que fomenten la adquisición de la lectura y escritura, de manera que se atienda a los estudiantes sordos y se responda a su forma de aprendizaje, construcción de conocimiento y percepción del mundo, basados en la visualidad.

Vinculado a todo lo anterior, el objetivo es explorar los elementos comunes de las historias de vida de personas sordas líderes para la construcción de un cómic como prototipo pedagógico visual (PPV), con el fin de contribuir al desarrollo de la lectura y escritura en educación primaria.

## Metodología

Para lograr el objetivo propuesto, la investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo con un diseño narrativo. Específicamente, se trata de las historias de vida de personas sordas que forman parte de la Comunidad Sorda. El equipo de investigadores, compuesto por personas sordas y oyentes, pretende comprender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos en los que se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

## Participantes

Los participantes voluntarios son 6 adultos sordos líderes, 3 mujeres y 3 hombres, miembros de organizaciones o asociaciones de sordos en sus respectivas ciudades. Cuatro de ellos tienen padres oyentes y dos tienen padres sordos, y todos son usuarios de la lengua de señas chilena. Su rango de edad varía entre 18 y 30 años, y poseen estudios técnicos, profesionales o universitarios. En Chile, esta muestra fue seleccionada de manera intencional, considerando las ciudades de Santiago, Concepción y Puerto Montt.

Esta selección de participantes toma en cuenta los planteamientos de Young y Temple (2014), quienes explican que la diversidad entre las personas sordas radica en aspectos culturales y lingüísticos, no solamente en función del grado de pérdida auditiva, sino también en la existencia de condiciones concomitantes en el ámbito social, de la personalidad y problemas de desarrollo cognitivo, los cuales pueden influir en la heterogeneidad de esta población.

## Instrumentos y técnicas

Para recopilar la información, se diseñó una entrevista semiestructurada que fue validada mediante un juicio de expertos. Su estructura comprende cuatro dimensiones: personal, cultural, educación y aprendizaje de la lectura y escritura. Incluye un total de 20 preguntas, entre ellas: ¿cuándo te diste cuenta de que eras sordo y eras diferente en tu entorno?; ¿quién te explicó qué significaba?; ¿qué significa para ti la comunidad sorda?; ¿podrías explicarme qué es la cultura sorda?; ¿cómo aprendiste a leer y escribir?; ¿cuál crees que es la mejor forma de aprender?; ¿qué te ayudó?

## Procedimiento

Los participantes fueron contactados a través de la red social WhatsApp. Las reuniones se llevaron a cabo y fueron grabadas a través de la plataforma Zoom, con una duración aproximada de 60 minutos. En primer lugar, se

explicó a los participantes acerca de la investigación y las consideraciones éticas correspondientes, luego se procedió a la firma del consentimiento informado. Las entrevistas se realizaron en lengua de señas chilena por un coinvestigador sordo. Posteriormente, la transcripción de las grabaciones en video, desde lengua de señas chilena al español escrito, fue realizada por el coinvestigador sordo y las intérpretes de lengua de señas chilena. Estas transcripciones se ingresaron en la unidad hermenéutica del *software* Atlas.ti (The Qualitative Data Analysis & Research Software). Cada participante se identifica como “Adulto Sordo” seguido de un número (AS1, AS2...) para el proceso de codificación abierta.

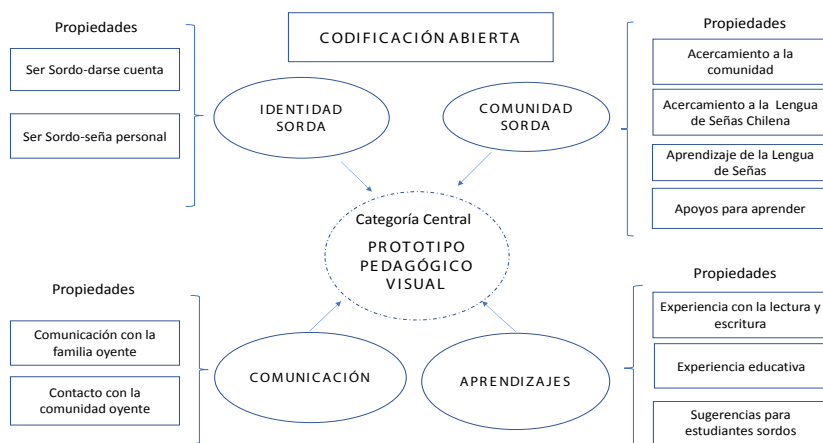
## Resultados

Los resultados están organizados en dos momentos. El primero se refiere a la codificación abierta, que consiste en una revisión minuciosa de cada palabra y frase expresada por los participantes sordos, lo cual plantea una categoría general, en este caso, el *prototipo pedagógico visual* (PPV).

El PPV contiene 4 subcategorías: *identidad sorda*, *comunidad sorda*, *comunicación* y *aprendizaje*, con sus respectivas propiedades que conforman los elementos base del cómic. El segundo momento es el diseño del cómic *Cata Plum-Cata Plam*, el cual se presenta en viñetas a través de figuras que se asocian a las subcategorías.

**Figura 1.**

*Categorías para el diseño del PPV*



Fuente: elaboración propia.

Subcategoría *identidad sorda*: se refiere a las características que identifican y diferencian a las personas sordas de la mayoría oyente. Cuenta con 2 propiedades: la primera, *ser sordo-darse cuenta*; la segunda, *ser sordo-seña personal*.

Propiedad *ser sordo-darse cuenta*: implica el momento de toma de conciencia de su diferencia con respecto a otros. En ocasiones, implica no ser comprendido por sus padres:

Sí, es diferente, yo nací sordo y yo no sabía si las personas hablaban, estaba preocupado de jugar de hacer otras cosas... no entendía... tengo 4 hermanos, éramos más pequeños, ambos hombres. Cuando las personas hablaban, mi hermano me facilitaba un poco la comunicación, me informaba qué es lo que pasaba... bueno creo que llegó a ser el intérprete. (AS4)

Y, en otros casos, cuando los padres también son sordos, las dificultades se presentan en la esfera social más amplia:

Por ejemplo, como pensaba que el mundo era sordo y a medida que fui creciendo me di cuenta... iba al médico o al dentista o iba a diferentes partes y pensaba "¿Por qué es tan difícil la comunicación y en mi entorno es tan fácil comunicarnos a través de la lengua de señas?". Afuera estaban las barreras comunicativas, pedíamos a personas que nos acompañaran, era un poco vergonzoso, teníamos que escribir y nos encontrábamos con esta barrera constante, esto era en el exterior, no en mi círculo pequeño... y, claro, entendí que era porque no sabían lengua de señas. Desde chica entendí que era mi responsabilidad, igual, que era difícil. Cuando era pequeña no era mi responsabilidad, lo hacía mi papá; pero cuando fue mi responsabilidad me encontré con esto y fue más complejo. (AS3)

Propiedad *ser sordo-seña personal*: es propia de la cultura sorda. Se concede o bautiza a la persona sorda con un apodo o seña personal que lo identifica dentro de la comunidad, incluso antes que su nombre.

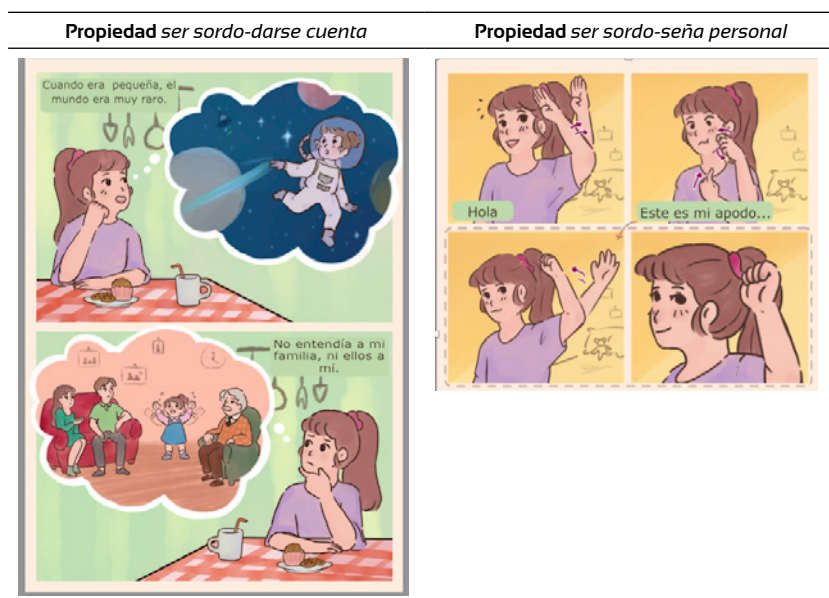
Mi seña es [dirige el puño hasta la parte trasera de su cabeza simulando pelo tomado con una coleta]. Me lo dieron porque siempre, cuando niña, nunca use el pelo suelto; siempre use el pelo amarrado atrás como cola. El grupo de personas sordas en el que estaba, en una ocasión, estaba como analizándome visualmente y un compañero de mi escuela me la dio. (AS2)

Para una mejor comprensión y visualización del PPV, la subcategoría *identidad sorda* y sus respectivas propiedades se presentan en las viñetas del cómic *Cata Plum-Cata Plam*.



**Figura 2.**

Subcategoría identidad sorda



*Nota:* Cata, la protagonista, recuerda cómo percibía el mundo circundante: incluso en el seno familiar, siente que está fuera de este planeta por falta de comunicación. Además, se presenta a sí misma a través de su seña personal (tomada de la narrativa del AS2)

*Fuente:* elaboración propia.

Subcategoría *comunidad sorda*: implica el momento en que la persona se reconoce en otros iguales, considerando la lengua, la cultura y las necesidades para aprender. Cuenta con 4 propiedades: *acercamiento a la comunidad*, *acercamiento a la lengua de señas chilena*, *aprendizaje de la lengua de señas chilena* y *apoyos para aprender*.

Propiedad *acercamiento a la comunidad*: se refiere a las primeras relaciones o contactos con la comunidad de personas sordas y a su relevancia como hito personal y decisivo en su sordedad.

¿Qué pienso? Es que cuando yo estaba en la escuela de sordos y yo identifiqué que estaba en dos mundos diferentes, uno en la escuela y otro fuera de ella, y yo pensaba: “¿Quién soy yo realmente?, ¿cuál es mi identidad?”. Y ahí me logré identificar con las personas sordas, pero yo decía: “Las personas sordas, a futuro, ¿cómo lo van a hacer?”, porque yo veía que había poco acceso a todo; ¿cómo íbamos a lograr una comunicación visual? Y eso me causaba dudas y pensaba que era muy difícil; pensaba que la comunidad sorda en un futuro iba a desaparecer y me daba miedo, y pensaba en que me iba a esforzar mucho en buscar comunidad sorda fuera del colegio, y ahí me di cuenta [de] que había muchas comunidades sordas, había grupo de sordos; iba a poder

conservar ese mundo con personas sordas, tenía ese miedo y cuando me di cuenta fue un alivio y ahora me siento feliz por eso. (AS6)

Con el tiempo, yo vi por primera vez a personas sordas. ¿Dónde? En la asociación de sordos, amigos de mi hermana, vi adultos sordos, los vi que signaban. Yo no conocía la lengua de señas, no conocía nada, me esforcé mucho en aprenderla e ir adquiriéndola paulatinamente. Así, continué asistiendo constantemente a la asociación de sordos. Después me fui a vivir a la ciudad de Temuco y, por primera vez, me hice socia de la asociación de sordos de Temuco y fui avanzando en esa asociación. Después, volví a Santiago y fui socia de la agrupación. En esta institución, fui secretaria haciéndome cargo de diferentes actividades. También fui directora del Departamento en la Enseñanza de la Lengua de Señas; era responsable de varios cargos y actividades. Y mi último cargo es el actual, en el que soy presidenta de la Federación de Sordos de Chile. (AS6)

*Propiedad acercamiento a la lengua de señas chilena:* nos muestra sus primeras aproximaciones a la lengua de señas y los cambios en función de su contacto con otros. El relato siguiente corresponde a un participante procedente de una familia sorda:

Yo soy la mayor de mis hermanas, tengo dos hermanas menores. Ellas saben lengua de señas, al igual que mis papás... Veía que todos usaban las señas, pero, además, con mi mamá iba a la Asociación de Sordos. La acompañaba siempre, todos eran sordos y usaban la lengua de señas. Venían a la casa amigos de mis padres que también eran sordos o nosotros íbamos a las suyas. También iba a una escuela donde todos eran sordos, en Concepción. Matrimonios que eran amigos de mis papás eran oyentes, sus hijos igual, pero sabían lengua de señas, entonces yo creía que el mundo era sordo y que manejaban lengua de señas. No me llamaba mucho la atención esta diferencia... Más o menos a los 5-6 años me di cuenta de que había personas sordas y personas oyentes, porque mi hermana traía compañeros a la casa y hablaban y pensaba: "¡Qué extraño!". No entendía qué pasaba; me preguntaba por qué usaban tanto la boca y no señas. Después, me di cuenta de que en el mundo había personas sordas y oyentes, y que los oyentes no sabían señas. (AS3)

En contraste, para los niños sordos con familias oyentes, la lengua de señas es una necesidad:

Sí, falta valorar más la lengua de señas. Yo creo que es importante y debe considerarse una lengua y que es diferente en cada parte del mundo. Es importante dar ese valor y desarrollarla en los niños para que ellos tengan una mejor LS. Por ejemplo, la comunidad mapuche tiene su propio idioma, propio de su cultura y hay que respetarlo. Entonces, no es algo menor que no tenga valor: tiene un valor la LS. (AS4)

*Propiedad aprendizaje de la lengua de señas chilena:* implica la importancia de la lengua de señas como base para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Más o menos a los 10 años, no estoy segura, comencé a usar la lengua de señas y a mostrarla al mundo, a mi entorno. Antes de eso era un poco más sumisa, más introvertida. Pero mi mamá me decía: “Comunícate, inténtalo igual”, pero yo me retraía, veía que todos estaban hablando y me atraía mucho. De a poco, empecé a atreverme a usar las señas frente a ellos, sola, fue como algo muy personal, ¿entienden? (AS2)

En la escuela donde estaba con mis compañeros sordos, ahí me comunicaba todo el tiempo en LS y con los otros niños solo jugábamos, hacíamos deporte o actividades que no requerían de mucha comunicación y ahí empecé a ser más feliz y de a poco la tristeza desapareció. (AS4)

Propiedad *apoyos para aprender*: se refiere a especialistas o recursos materiales que responden a las necesidades de acuerdo con sus experiencias de vida en los diferentes procesos y su sordedad.

Sí, era un programa de integración, pero no sabían señas, entonces nos sentábamos a mirarnos las caras. Lo que pasaba es que dentro del aula me castigaban mucho por usar señas; entonces, ahí me llevaban a esa sala para intentar conversar y compartir. Después el PIE optó por eximirme de inglés, no tuve que asistir más a la asignatura. Entonces, cambiaron inglés por horario PIE, ahí iba a la sala a estar con una persona [hace apodo de la persona]. Así fue de primero a cuarto medio. (AS1)

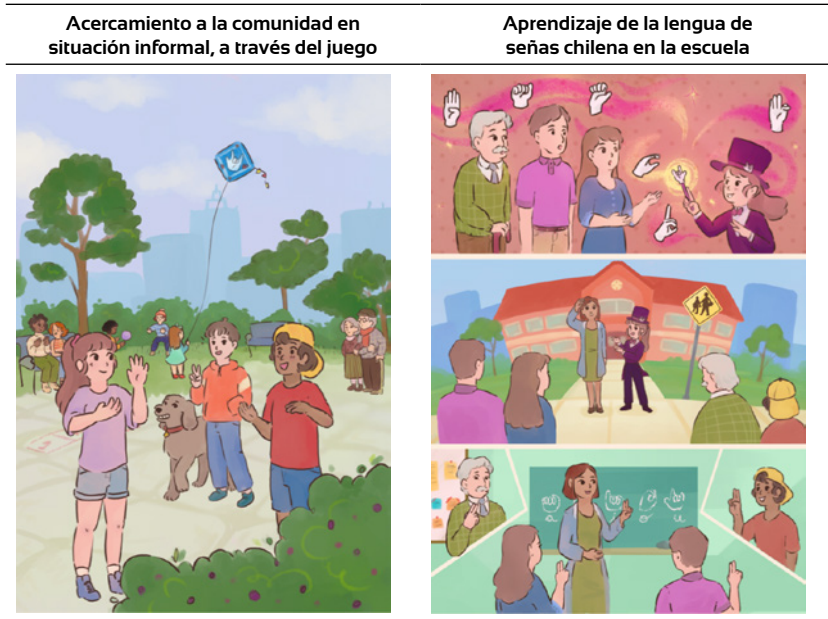
En cuanto a los materiales:

Las escuelas no tienen recursos económicos. Yo digo: “Ojo, los niños/as tienen derecho aprender con material visual, es importante, propiciar textos con colores. Así ellos/as visualizan mentalmente y asocian la lectura con la comprensión”. Eso es muy, pero muy importante. Que el gobierno financie con recursos para mejorar la lectura y escritura. Otro ejemplo, un león, una imagen de león en la lectura, está de color blanco y negro... Digo: “¿Dónde está el naranja?”. El niño/a no logra hacer la conexión entre el color y la imagen, no lo encuentra, se imaginará un león de color blanco y negro. ¿Cuál color? No estaría bien: la imagen debe ir con el color naranja, café y amarillo, con el movimiento identificativo del león, así el niño/a va a realizar la conexión del color, responder “el color naranja es del pecho” y mencionar otros colores, “el blanco cerca del bigote... una gran cabellera en la cabeza, las patas en algunas partes blancas”. Entonces, va visualizando mentalmente la imagen y así se va avanzando cada vez más. Se le dan las felicitaciones, bien. Ayudan los colores. (AS5)

Para una mejor comprensión y visualización del PPV, a continuación, se presentan la subcategoría *comunidad sorda* y sus respectivas propiedades a través de las siguientes viñetas.

**Figura 3.**

*Subcategoría comunidad sorda*



*Nota:* la primera viñeta ilustra la naturalidad con que se relacionan los niños y cómo aprenden con mayor facilidad la lengua de señas. Mientras que en las siguientes viñetas se observa la magia del proceso de aprendizaje formal, que implica el esfuerzo de la familia oyente para aprender la lengua de señas chilena.

*Fuente:* elaboración propia.

Subcategoría *comunicación*: se refiere a la relación comunicativa de los participantes con su entorno no sordo. Cuenta con 2 propiedades: *comunicación con la familia oyente* y *contacto con la comunidad oyente*.

Propiedad *comunicación con la familia oyente*: esta propiedad es muy importante de destacar, ya que la mayoría de los sordos tienen padres oyentes (Meek, 2020).

Primero, por ejemplo, cuando era niña, me comunicaba con los niños sordos. Después, en mi casa, lo que hacía era modularle a mi mamá: “Voy al baño”. Antes, desde que nací hasta los 2-4 años, mi mamá lo que me enseñó fue lenguaje oral, poco la verdad, no mucho porque usaba audífono. Entonces, yo trataba de decirle a través de lenguaje oral: “Voy al baño”. (AS2)

Los problemas de comunicación en las familias son situaciones constantes en la vida diaria:

Mira, yo tengo cuatro hermanos, dos hombres y dos mujeres. No sabían lengua de señas; nos comunicábamos a través de pantomimas o

indicaciones [da algunos ejemplos: señala que los hermanos les decían como espera un momento quédate aquí], pero señas formales eran muy poquitas. A veces había cosas importantes, por ejemplo, en las noticias, y me avisaban: “Ten cuidado al salir” o “No salgas”, porque hay toque de queda, pero me explicaban muy simple. Me mostraban ejemplos de cómo carabineros tomaban detenida a alguna persona, pero no me explicaban todo. (AS4)

Propiedad *contacto con la comunidad oyente*: se refiere a las experiencias con sus pares, docentes y la sociedad oyente.

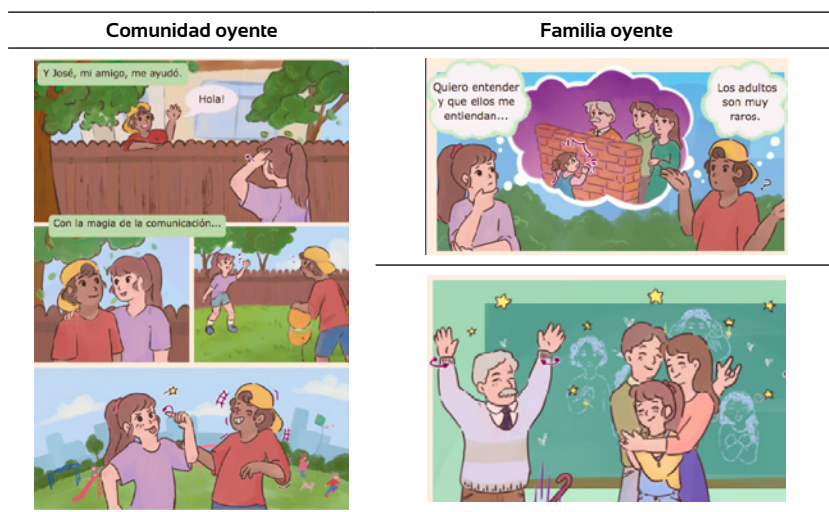
Sí, porque cuando voy al banco solo y no entiendo debo intentarlo, pero a veces no entiendo y las personas dicen “Ah... eres Sordo”, y empiezan a escribir. Intento entender, a veces lo logro y otras veces no. (AS1)

Tenía un amigo oyente cerca de mi casa y hablaba y todo. Ahí yo era más desordenada, trataba de usar la expresión con los niños, las señas. Con mis compañeros oyentes también utilizaba las señas más “case-ras”. No hablaba con niños, pero les enseñaba un poquito de lengua de señas, pero poco. (AS2)

Para una mayor comprensión y visualización del PPV, a continuación presentamos la subcategoría *comunicación* y sus respectivas propiedades a través de las siguientes viñetas.

**Figura 4.**

*Subcategoría comunicación*



*Nota:* la protagonista, Cata, se comunica con mayor facilidad con su vecino y amigo, quien es oyente. Sin embargo, la problemática principal, ilustrada a lo largo del cómic, es la barrera comunicativa con los miembros de la familia oyente, quienes deben romper la pasividad y comprometerse en el aprendizaje de la lengua de señas.

*Fuente:* elaboración propia.

Subcategoría *aprendizaje*: se refiere a relatos de momentos de aprendizaje de la lectura y escritura, historias de sus tiempos de estudiante y, desde sus conocimientos de vida sorda, sugieren estrategias para estudiantes sordos. Cuenta con 3 propiedades: *experiencias con la lectura y escritura*, *experiencia educativa* y *sugerencias para estudiantes sordos*.

Propiedad *experiencias con lectura y escritura*: permite visualizar sus recuerdos, dificultades, además de la importancia que le otorgan a este tema. Desde los relatos, es posible identificar que los adultos sordos reconocen aquellas palabras que eran significativas por algún valor emocional o útiles para ser autónomos en la vida cotidiana. Al atender a su memoria visual les era más fácil el aprendizaje de la lectura y escritura.

A los 9 años empecé a aprender palabras y escribir mi nombre. Eso fue lo primero que escribí y me lo memoricé. Me decía un profesor: "Tú nombre", y yo no entendía. Yo decía: "Ahí dice Roberto", y el profesor me decía: "Eres tú", y pensaba: "¿Yo?"... Empecé a incorporar esa palabra como que era mi nombre y me lo memoricé. Después, fui aprendiendo otras palabras, por ejemplo: "diciembre", "navidad", porque para navidad quería escribir una carta para el viejito pascuero, todos escribían y yo no... Le pedí a mi hermanastro que escriba mi nombre en una carta para el viejito pascuero, y, a veces, decía mi segundo nombre, que es Armando, y decían que ese también era yo, y el regalo que decía Armando era mío. Así fue que me enteré de que ese era mi segundo nombre. Así fui aprendiendo más palabras. (AS1)

Yo creo que es súper importante, pero el piso es que los niños manejen la lengua de señas, que aprendan el dactilológico... Lo mismo que los oyentes porque gracias a la audición captan los conceptos, aprenden palabras y las usan. En cambio, los sordos lo hacen a través de lo visual, a través de la lengua de señas. Es difícil que los hagamos aprender conceptos, es como una imagen que pasa y no tiene mucho sentido para uno. Por eso es importante que cuando enseñemos lengua de señas comencemos con el dactilológico, nombre de las personas, de los lugares, por ejemplo te pregunto ¿este es tu apodo? y su nombre es..., lo deletreo para que ellos se acostumbren a las letras, o, por ejemplo, hago la seña de ... y también acompaño con el nombre en dactilología, debo acompañar el aprendizaje de la lengua de señas con el deletreo, para que se acostumbren a las letras y palabras. Por ejemplo, mi experiencia desde niña, de mi familia donde se usa mucho la lengua de señas, mi mamá me obligaba a aprenderme los nombres de las calles, a deletrearlo y le decía: "¿No sabré que el nombre de la calle tiene una seña?". Y me respondía: "Pero ¿cómo no vas a saber el lugar donde vives?". Me iba aprendiendo los nombres de los letreros. Mi hermana me enseñaba conceptos y me explicaba. Cuando se pierde esto también se pierde el aprender a leer temprano, me enseñaron a deletrear

porque se daba en la socialización que teníamos. Me fomentaban esto en la casa y cuando me encontraba en los textos con estas palabras, podía asimilarlas ya que había tenido experiencia previa con ellos, lo lograba comprender. (AS3)

Propiedad *experiencia educativa*: nos muestra sus interacciones como estudiantes sordos en los diversos contextos educativos y su experiencia en esa etapa de su vida.

Después, inicié el liceo en el año 2014 y ahí fue diferente. Estaba acostumbrada a mi grupo de personas sordas, a compartir y la transición a una escuela con integración fue muy diferente, ahí había personas oyentes. Había profesores de educación especial, había un PIE, intérprete, ¡Guau!, para mí era todo diferente. Yo estaba acostumbrada a un profesor que me enseñaba cosas en una escuela y acá había un profesor regular y un intérprete, y era diferente la situación. Yo no estaba acostumbrada a las señas del intérprete porque estaba acostumbrada a ocupar las señas de la otra escuela, y yo trataba de entregarle mis señas al intérprete y él intentaba entregar las suyas, era difícil compartir eso. Después, fuimos avanzando en mi aprendizaje y llegué hasta la universidad. (AS2)

Era el único sordo y no había intérprete, fue mucho esfuerzo, pedirles a mis compañeros que me prestaran los apuntes, que me ayudaran, algunos con paciencia lo hacían, los profesores también, pero no sabían los, pero a mi compañera de al lado yo le enseñé y así me iba ayudando con los contenidos, yo le enseñaba señas y ella palabras y me compartía la parte escrita. Eso fue de 1.º a 4.º medio y fue difícil poder leer textos; para mí, matemática era más fácil, pero después se me olvidó todo. (AS4)

Propiedad *sugerencias para estudiantes sordos*: implica la entrega de sugerencias desde los participantes (adultos sordos) para niños, niñas y jóvenes sordos.

Sí, pero algunos sordos no hacen ese ejercicio de corregir sus producciones y llegan y envían las cosas, no aprovechan la oportunidad de aprender sobre su escritura para corregir y escribir mejor, correctamente. Hay que esforzarse para producir mejores textos en español y aprovechar las instancias donde corrigen o informan, porque si nos responden algo que no corresponde por no haber entendido, es responsabilidad de nosotros. (AS3)

Ojalá fuese visual, con dibujos, videos, subtítulos, muchos recursos visuales que puedan ayudar al acceso. Para los sordos es difícil acercarse a la lectura-escritura, por eso es importante. (AS4)

**Figura 5.**  
Subcategoría aprendizaje



*Nota:* muestra parte de una actividad pedagógica presente en el cómic. *Luduseñas* es un juego original donde se promueve de un modo más directo el desarrollo de la lectura y escritura a partir de *señas* que se presentaron en el cómic y sus personajes.

*Fuente:* elaboración propia.

## Discusión

Las historias de vida de adultos recopiladas, a través de sus narraciones, son planteadas desde un proceso dinámico como es la sordera. Su análisis conforma la base lingüístico-cultural del prototipo pedagógico visual. Este recurso se plantea como un cómic que viene a confirmar lo planteado por Jiménez-García *et al.* (2019), como una herramienta pedagógica, lúdica, transversal y multidisciplinaria que favorece un aprendizaje integral, en este caso, para estudiantes sordos.

En las historias de vida, se visualizaron elementos comunes en las narrativas de las personas sordas, como la *identidad sorda*, que implica que un estudiante se diferencia e identifica no con su familia y pares oyentes, sino con otros similares a él o ella. Además, de acuerdo con Cabero (2013), el cómic estaría entregando elementos culturales a sus lectores. El reconocimiento de su apodo o señal personal y la lengua de señas son elementos poco comunes de encontrar en el cómic, así lo indican González-Montesino y Moreno-Rodríguez (2021), por lo que este material vendría a hacer un aporte para visibilizar estos aspectos culturales.



La comunicación durante la niñez sorda se plantea como un elemento importante, ya que los entrevistados indican la falta de esta comunicación con los padres oyentes. Esta situación ha sido desarrollada por Meek (2020) a través del *dinner table syndrome*, que se manifiesta en hijos sordos ausentes de las interacciones en familias oyentes.

El elemento fundamental de relación y aprendizaje con los compañeros y amigos oyentes, según lo planteado por los participantes, es la lengua de señas chilena. Esta lengua se aprende en su mayoría a través del contacto con sus pares sordos y profesores en el contexto escolar.

En este mismo sentido, en el proceso de aprendizaje a través de la lengua de señas, se denota la relevancia del modelo sordo, ya que son adultos que comprenden la necesidad de desarrollo visual. Esta situación se relaciona con la categoría *comunidad sorda*. Ladd (2011) plantea que en este espacio de comunidad, el conocimiento de la lengua de señas se amplía y se valora la sordera desde una perspectiva de diferencia y no de deficiencia.

En cuanto a los aspectos pedagógicos planteados por los participantes y representados en el cómic, Jiménez-García (2020) explica que mostrar aspectos culturales motiva la lectura. Los participantes aportan al diseño del cómic que, a través de la categoría *aprendizaje*, expresa la importancia del color, las expresiones y el tipo de letra, entre otros.

Por otro lado, al plantear la aparición del personaje de Cata, que muestra experiencias de su sordera, se permite conectar con los lectores sordos de manera que coincide con lo planteado por González-Montesino y Moreno-Rodríguez (2021) y Cabarcas-Morales (2020) en términos de la conexión de los personajes que dan vida a las ilustraciones con las experiencias de vida de los lectores.

En consecuencia, la oportunidad de contar con las experiencias de vida a través del conocimiento de adultos sordos líderes participantes en este estudio permitió desarrollar un material lingüístico-cultural con características visuales y educativas que contribuye a las epistemologías sordas demandadas por una comunidad de aprendices visuales.

## Conclusiones

El prototipo pedagógico visual desarrollado como cómic incorpora la lengua de señas chilena como base para el aprendizaje del español escrito y reconoce los lineamientos del enfoque bilingüe-cultural. Destaca elementos de la cultura sorda que pueden ser utilizados en un aula inclusiva con estudiantes oyentes.

Este cómic contribuye a los recursos materiales con relatos de vida de personas sordas para la educación de las nuevas generaciones de estudiantes. Logra plasmar visualmente elementos transversales de cualquier persona sorda y permite que los estudiantes se identifiquen con su identidad y cultura, resaltando las necesidades visuales que tienen los estudiantes de materiales apropiados a sus características.

En síntesis, se crea un material único que, a través del relato del cómic, facilita el trabajo en la lectura y escritura, reflexionando sobre actividades pedagógicas y experiencias que destacan la cultura y la lengua de señas chilena de manera lúdica. Además, este recurso plasma valores como el esfuerzo, la perseverancia y la empatía. Es de esperar que se creen nuevos materiales desde y para esta comunidad, basados en sus epistemologías y que puedan ser evaluados continuamente por las personas sordas, que son los actores principales.

## Referencias

- Ambrona, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11392>
- Bauman, H. y Murray, J. (2014). *Deaf Gain: Raising the Stakes for Human Diversity*. Oxford University Press.
- Blasco-Serrano, A., Arriaz-Pérez, A. y Garrido-Laparte, M. (2019). Claves de la mediación para el desarrollo de la comprensión lectora. Un estudio cualitativo en aulas de 4.º de educación primaria. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 9-27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25335>
- Cabarcas-Morales Y. (2020). El cómic al aula: una didáctica narrativa. *Educación y Ciudad*, 38, 125-134. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2325>
- Cabero, E. del Rey. (2013). El Cómic como material en el aula de E/LE: justificación de uso y recomendaciones para una correcta explotación. *RESLA*, 26, 177-195.
- Easterbrooks, S. y Beal-Alvarez, Y. (2013). *Literacy Instruction for Students Who Are Deaf and Hard of Hearing*. Oxford University Press.
- González-Montesino, R. y Moreno-Rodríguez, R. (2021). La traducción del cómic *Margalida Jofre* a la lengua de signos española. *Estudios de Traducción*, 11, 65-80.
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *REOP. Re-*

*vista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20117>

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, Ch. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cualitativas, cuantitativas y mixtas*. Mc Graw-Hill Interamericana.

Herrera-Fernández, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(1), 135-148.

Herrera-Fernández, V., Macchiavello, D. y Coronado, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 171-191. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200010>

Jiménez-García, E. (2020). Comunicación verbal y no verbal en el cómic como recurso didáctico en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Revista Inclusiones*, 7(3), 29-37.

Jiménez-García, E., Gómez-Redondo, S. y Francisco-Carrera, F. (2019). Del cómic al teatro: propuestas didácticas interdisciplinarias. En R. de la Fuente, C. Ballesteros y J. García-Medall (eds.), *Patrimonio, creatividad y teatro. Territorios comunes* (pp. 305-313). Verdélis.

Jones, G., Ni, D. y Wang, W. (2021). Nothing About Us without Us: Deaf Education and Sign Language Access in China. *Deafness & Education International*, 23(3), 179-200. <https://doi.org/10.1080/14643154.2021.1885576>

Ladd, P. (2011). *Comprendiendo la cultura sorda: en busca de la sordedad* (1.ª ed.). Consejo Nacional de la Cultura y las Artes; Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura.

Meek, D. (2020). Dinner Table Syndrome: A Phenomenological Study of Deaf Individuals' Experiences with Inaccessible Communication. *The Qualitative Report*, 25(6), 1676-1694. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol25/iss6/16>

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. República de Chile. (2021). Ley 21 303: Modifica la Ley 20 422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para promover el uso de la lengua de señas. <https://www.bcn.cl/bcn.cl/2nbt>

Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones para establecimientos con estudiantes sordos*. <https://especial.mineduc.cl/se-publica-documento-de-orientaciones-tecnicas-para-establecimientos-con-estudiantes-sordos/>

Morales-Acosta, G. y Morales-Navarro, M. (2018). Diversidad sorda: educación y sensibilidad intercultural en una escuela especial de Santiago de Chile. *Psicogente*, 21(40), 458-475. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3083>

- Paul P. y Moores D. (2012). *Deaf Epistemologies. Multiple Perspectives on the Acquisition of Knowledge*. Gallaudet University Press.
- Young, A. y Temple, B. (2014). *Approaches to Social Research. The Case of Deaf Studies*. Oxford University Press.