



Extranjeros en su propia tierra

(Propuesta de fundamentación del currículo de español para población Sorda de la Institución Educativa Distrital Colegio Isabel II. Jornada mañana. Sede A.)

Esperanza Cárdenas Camacho

Janeth Solano Díaz

Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
BOGOTÁ D.C.

2017



Extranjeros en su propia tierra

(Propuesta de fundamentación del currículo de español para población Sorda de la Institución Educativa Distrital Colegio Isabel II. Jornada mañana. Sede A.)

Esperanza Cárdenas Camacho
Janeth Solano Díaz

Trabajo de grado para obtener el título de Magister en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera

Asesor: Javier Hernando Reyes Rincón

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
BOGOTÁ D.C.

2017

A nuestra familia y a nuestros amigos(as) por su apoyo absoluto e incondicional, a la comunidad Sorda por “escucharnos” y a nuestra comunidad educativa isabelina.

Dedicatoria y agradecimientos

A nuestras familias y amigos(as) por su comprensión, su apoyo y su tiempo.

A las familias de la población Sorda y oyente por su consentimiento para participar en este trabajo.

A los /las estudiantes Sordos(as) porque a falta de un sentido, su vida tiene más sentido, más gratitud, más creatividad, más alegría, más actitud positiva, más compromiso y más recursos que aquellos que oímos.

A los(as) intérpretes por tender el puente comunicativo entre Sordos(as) y oyentes y a los modelos lingüísticos por facilitar la construcción de este andamiaje.

A la Secretaría de Educación Distrital (2012-2015) que mantuvo la política de cualificación y formación docente en convenio con la Pontificia Universidad Javeriana.

A nuestros compañeros del Colegio Isabel II IED por alentarnos cada semestre con sus valiosos y oportunos aportes.

A la Pontificia Universidad Javeriana y a todo su personal al servicio de sus estudiantes.

A nuestros compañeros de la maestría en esta travesía hacia la comprensión del lenguaje y el pensamiento.

A todos los profesores de la maestría de quienes y con quienes aprehendimos y des-aprehendimos, reflexionamos y nos formamos. A aquellos que nos recibieron de manera amable y amigable en la entrevista (Vladimir Nuñez, Zayde Figueredo, Nancy Agray y Marisol Triana) y a aquellos que nos despidieron de la misma manera en la sustentación (William Sánchez, Ana María Rojas, Fanny Blandón, Javier Reyes y María Luz García.)

Un especial agradecimiento a la profesora Nancy Agray y al profesor Javier Reyes por su acompañamiento.

Al universo por propiciar este encuentro de seres y saberes humanos.

Resumen

El presente trabajo se desarrolló en la Institución Educativa Distrital (IED) Isabel II, en la jornada mañana de la Sede A, la cual cuenta con el programa de inclusión para niños, niñas y adolescentes Sordos(as). Tiene como objetivo presentar, a partir de la aplicación del modelo de análisis curricular de García (1995), una propuesta de currículo de español lecto-escrito como segunda lengua para la población Sorda, en su nivel de fundamentación, junto con su respectivo enfoque crítico. Su marco metodológico responde a una investigación de carácter cualitativa-interpretativa y aplicada. Su marco conceptual y teórico se centran en el concepto de currículo de Grundy (1987), García (1995) y Hamel (2012) y el modelo comunicativo de análisis curricular para lenguas extranjeras de Álvaro García Santa-Cecilia (1995, p.85), en su nivel de fundamentación respectivamente. Los resultados obtenidos fueron los esperados ya que se logró presentar una propuesta de modelo curricular, en su nivel de fundamentación, para la enseñanza del español lecto-escrito como segunda lengua para la población Sorda de la I.E.D. Colegio Isabel II, desde un enfoque ético-político, pedagógico, bilingüe, intercultural e incluyente, hecho que permitirá continuar con la aplicación y el análisis de los restantes niveles del modelo de García (1995), es decir, el nivel de decisión y el de actuación. Como fruto secundario de este trabajo, se elaboró una guía-docente: *“Reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la población sorda”* que muestra situaciones de aula que bien pueden configurarse en problemas de investigación a desarrollar.

Palabras Clave: currículo, español lecto-escrito, comunidad Sorda, bilingüismo, inclusión.

Abstract

The present work is carried out at Isabel II IED public school, which has an inclusion program for deaf students. It aims to present as a result of the application of García's curriculum analysis model (1995), a proposal of curriculum model, in its level of foundation, for Spanish as a second language teaching for deaf population, along with their respective critical approach. Its methodological framework responds to a qualitative-interpretive and applied research. The conceptual and theoretical framework focuses on the curriculum concept of Grundy (1987), García (1995) and Hamel (2012) and the communicative model of curricular analysis for foreign languages of Álvaro García Santa-Cecilia (1995, p.85), in their level of foundation respectively. The results obtained were the expected ones as it was possible to present a proposal of curricular model, in its level of foundation, for the teaching of the Spanish read-writing as second language for the Deaf population of the I.E.D. Isabel II school, from an ethical-political, pedagogical, bilingual, intercultural and inclusive approach, which will allow us to continue with the application and analysis of the remaining levels of the García (1995) model, that is, the level of decision and the one of action. On the other hand, as a secondary product of this work, is a teacher's -guide: "Reflections on the teaching and learning process of the deaf population" that shows classroom situations that may well be configured in research problems to be developed.

Key words: curriculum, Spanish reading-writing, - Deaf people, bilingualism, inclusion.

Tabla de Contenido

Introducción

1. Problema

1.1. Situación Problemática.	1
1.1.1. El Contexto Educativo Isabelino.	1
1.1.2. Caracterización de la Población Sorda del Colegio Isabel II I.E.D.	3
1.2. Formulación del Problema de Investigación.	4

2. Justificación

2.1. Antecedentes o Estado de la Cuestión.	5
2.2. Importancia de la Investigación.	8

3. Objetivos

3.1. Objetivo General.	11
3.2. Objetivos Específicos.	11

4. Marco de Referencia

4.1. Marco Conceptual.	12
4.1.1. Concepto de Currículo.	12
4.1.2. Concepto de Inclusión.	13
4.1.3. Concepto de Bilingüismo.	14
4.1.4. Concepto de Interculturalidad.	15
4.2. Marco Teórico.	15
4.2.1. Modelo Comunicativo de Análisis Curricular para Lenguas Extranjeras de Álvaro García Santa-Cecilia.	16
4.2.1.1. Bases o Principios del Modelo Curricular Comunicativo de García (1995).	17
4.2.1.2. Funcionalidad del Currículo según Álvaro García Santa-Cecilia.	17
4.2.2. Marco Contextual.	19
4.2.3. Marco Metodológico.	19
4.2.4. Tipo de Investigación.	19
4.2.5. Diseño Metodológico.	20
4.2.6. Criterios de Elección de los Participantes.	22
4.2.6.1. Los Participantes.	22
4.2.6.2. Asignación de la Población para la Aplicación de las Encuestas.	22
4.2.6.3. Asignación de la Población para la Aplicación de las Entrevistas.	24
4.2.7. Método y Técnicas.	25

<i>Procedimientos Adelantados con los Participantes.</i>	26
5. Análisis y Propuesta de Fundamentación del Currículo de Español Lecto-Escrito como Segunda Lengua para la Población Sorda Isabelina a partir de la Aplicación del Modelo Curricular de Álvaro García Santa-Cecilia	26
5.1. Análisis de la Primera Dimensión del Nivel de Fundamentación del Modelo Curricular de García (1995) como Aporte para la Propuesta del Currículo de ELESLS en su Nivel de Fundamentación.	
5.1.1. Análisis y Propuesta de Fundamentación de las Bases Teóricas sobre la Visión o Naturaleza del ELESLS a partir de la Contrastación con la Teoría de la Naturaleza de la Lengua para Idiomas Extranjeros.	27
5.1.1.1. <i>La Competencia Lingüística en la Enseñanza del ELESLS.</i>	28
5.1.1.2. <i>Las Funciones Lingüísticas en la Enseñanza del ELESLS.</i>	29
5.1.1.3. <i>La Teoría del Esquema en el Análisis del Discurso en la Enseñanza del ELESLS.</i>	30
5.1.2. Análisis y Propuesta de Fundamentación de las Bases Teóricas sobre el Aprendizaje del ELESLS a partir de la Contrastación con la Teoría del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.	34
5.1.2.1. <i>Análisis de los Errores como Aporte a la Teoría del Aprendizaje del ELESLS.</i>	34
<i>El “Error”, Una Oportunidad para Conocer el Mundo del silencio.</i>	34
5.1.2.2. <i>Análisis de la Interlengua como Aporte a la Teoría del Aprendizaje del ELESLS.</i>	39
5.1.2.3. <i>Análisis de la Información de Entrada: Relación entre la Información Recibida y la Información Aprendida como Aporte a la Teoría del Aprendizaje del ELESLS.</i>	41
5.1.2.4. <i>Análisis de los Procesos de Aprendizaje en la Población Sorda Isabelina como Aporte a la Teoría del Aprendizaje del ELESLS.</i>	44
5.1.2.5. <i>Análisis de las Estrategias de los Estudiantes Sordos(as) Isabelinos(as) como Aporte a la Teoría del Aprendizaje del ELESLS.</i>	44
5.1.2.6. <i>Análisis de Rol de las Tareas como Aporte a la Teoría del Aprendizaje del ELESLS.</i>	46
5.1.2.7. <i>Análisis de la Variación Contextual en la Producción Escrita de la Población Sorda Isabelina como Aporte a la Teoría del Aprendizaje del ELESLS.</i>	47
5.1.2.8. <i>Análisis de las Necesidades de los Estudiantes Orientadas al Ámbito Académico como Aporte a la Teoría del Aprendizaje del ELESLS.</i>	48
5.2. Análisis de la Segunda Dimensión del Nivel de Fundamentación del Modelo Curricular de García (1995) como Aporte para la Propuesta del Currículo de ELESLS en su Nivel de Fundamentación.	
5.2.1. Análisis del Entorno Isabelino: Factores Sociales, Culturales, Políticos y Educativos para la Fundamentación del Currículo de ELESLS.	52

5.2.1.1. <i>Análisis del Entorno Lingüístico Isabelino: El ELE ¿Segunda Lengua? o ¿Lengua Extranjera?</i>	53
5.2.1.1.1. <i>La Paradoja de la Inmersión: Ni inmersión, Ni Bilingüismo.</i>	55
5.2.1.1.2. <i>Extranjeros en su Tierra</i>	56
5.2.1.2. <i>Análisis de la Importancia del ELESLS en la Sociedad y en el Contexto Isabelino.</i>	58
5.2.1.2.1. <i>El Español Lecto-Escrito como Segunda Lengua para Sordos(as) y la Lengua de Señas Colombiana ¿Encuentro o Desencuentro?</i>	61
5.2.1.2.2. <i>El Espacio Académico para la Enseñanza del EESLS y de la LSC.</i>	63
5.2.1.3. <i>Análisis de las Actitudes Sociales e Individuales con Respecto al ELESLS y a la Cultura Oyente</i>	64
5.2.1.3.1. <i>Actitud hacia los Oyentes y su Cultura.</i>	64
5.2.1.3.2. <i>Actitud Respecto al Proceso de Aprendizaje del ELESLS.</i>	67
5.2.1.3.3. <i>Actitudes Generales de la Comunidad Educativa Isabelina Respecto al Objetivo de la Enseñanza y Aprendizaje del ELESLS.</i>	69
5.2.1.4. <i>Análisis de la Incidencia del Contexto Político, Educativo, Social y Cultural en la Enseñanza-Aprendizaje del ELESLS.</i>	73
5.2.1.4.1. <i>De las Políticas Educativas de Inclusión y los Lineamientos Curriculares para la Enseñanza del ELESLS y la LSC.</i>	74
5.2.1.4.2. <i>De la Dimensión de Adaptabilidad y Aceptabilidad como Recurso para una Educación Equitativa de Calidad para las Personas en Situación de Discapacidad.</i>	76
5.2.1.4.3. <i>De lo que Acontece con las Pruebas de Estado, con los Lineamientos Curriculares del ELESLS y con las Competencias Ciudadanas (interculturales).</i>	78
5.2.2. <i>Análisis y Propuesta de Fundamentación de la Situación de Enseñanza del ELESLS como Punto de Partida del Currículo de ELESLS.</i>	82
5.2.2.1. <i>De la Existencia o No del Currículo de ELESLS.</i>	83
5.2.2.2. <i>Análisis de las Características de los Estudiantes Sordos(as) Aprendientes del ELESLS.</i>	85
<i>-Cuando la Sordera Llega de la Mano del “Fracaso de la Comunicación y el Lenguaje”</i>	86
5.2.2.3. <i>Análisis y Propuesta sobre la Preparación de Profesores de ELESLS.</i>	87
5.2.2.4. <i>Análisis y Propuesta sobre la Evaluación de Desempeño del Docente de ELESLS.</i>	89
5.2.2.5. <i>¿Qué le Ha Quedado a la Metodología del ELESLS tras dos Décadas?</i>	91
5.2.2.6. <i>¿Qué Reconocerle al Espacio Académico del ELESLS?</i>	94
5.2.2.7. <i>Análisis y Propuesta de los Materiales Didácticos para la Enseñanza del ELESLS.</i>	96
5.2.2.8. <i>Análisis y Propuesta de la Coordinación de los Recursos Disponibles para la Enseñanza de ELESLS.</i>	98

6. Un Enfoque Bilingüe, Intercultural e Incluyente para el Currículo de ELESLS de la I.E.D. Colegio Isabel II.	100
6.1. Cuando la “Inclusión” el “Bilingüismo” y la “Interculturalidad” Llegan cual Pócima Milagrosa, Hay que Dudar.	100
6.2. El Enfoque Curricular, Bilingüe, Intercultural e Incluyente para el ELESLS.	102

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

Lista de Anexos

- Anexo 1. Entrevista a docente Sordo y docente oyente del Colegio Isabel II I.E.D.
- Anexo 2. Entrevista a intérprete del Colegio Isabel II I.E.D.
- Anexo 3. Entrevista a padres / madres / acudientes /cuidadores(as) oyentes y sordos(as) con vínculo o parentesco hacia la población Sorda del Colegio Isabel II I.E.D.
- Anexo 4. Entrevista a estudiante oyente con vínculo o parentesco hacia la población Sorda del Colegio Isabel II I.E.D.
- Anexo 5. Entrevista a estudiante Sordo del Colegio Isabel II I.E.D.
- Anexo 6. Entrevista a Modelo lingüístico del Colegio Isabel II I.E.D.
- Anexo 7. Encuesta a docentes Sordos y oyentes del Colegio Isabel II I.E.D.
- Anexo 8. Encuesta a estudiantes oyentes con vínculo o parentesco hacia la población Sorda del Colegio Isabel II I.E.D.
- Anexo 9. Encuesta a estudiantes Sordos del Colegio Isabel II I.E.D.
- Anexo 10. Encuesta a padres/madres/acudientes/cuidadores(as) oyentes y sordos(as) con vínculo o parentesco hacia la población Sorda del Colegio Isabel II I.E.D.
- Anexo 11. Encuesta a modelo lingüístico del Colegio Isabel II I.E.D.
- Anexo 12. Encuesta a intérpretes del Colegio Isabel II I.E.D.
- Anexo 13. Encuesta a personal administrativo del Colegio Isabel II I.E.D.
- Anexo 14. Consentimiento informado.
- Anexo 15. Fragmento del diario de campo de la docente de ELESLS.
- Anexo 16. Encuesta a intérprete con experiencia en contexto educativo entre los 9 y los 12 años.
- Anexo 17. Entrevista a intérprete con experiencia en contexto educativo de más de 13 años.
- Anexo 18. Reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la población sorda. (Guía- Docente)

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Matrícula de estudiantes oyentes, Sordos(as) e hipoacúsicos(as) de la jornada mañana, sede A, de la IED Colegio Isabel II. Año 2017.

Gráfica 2. Modelo comunicativo de análisis curricular para lenguas extranjeras de Álvaro García Santa-Cecilia (1995).

Gráfica 3. Nivel de fundamentación del modelo comunicativo de análisis curricular para lenguas extranjeras de Álvaro García Santa-Cecilia (1995) con enfoque bilingüe, intercultural e incluyente.

Gráfica 4. Nivel de fundamentación del modelo comunicativo de análisis curricular para lenguas extranjeras de Álvaro García Santa-Cecilia (1995) aplicado a la enseñanza del ELESLS y su enfoque.

Gráfica 5. Nivel de fundamentación del modelo comunicativo de análisis curricular para lenguas extranjeras de Álvaro García Santa-Cecilia (1995) aplicado a la enseñanza del ELESLS.

Gráfica 6. Análisis y propuesta de fundamentación de las bases teóricas sobre el aprendizaje del ELESLS a partir de la contrastación con la teoría del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Gráfica 7. Estrategias de aprendizaje de los estudiantes Sordos (as) isabelinos(as) para ELESLS.

Gráfica 8. Análisis y propuesta de fundamentación del entorno isabelino: factores sociales, culturales, políticos y educativos.

Gráfica 9. Formas de comunicación entre estudiantes oyentes y estudiantes Sordos(as) isabelinos.

Gráfica 10. Propósito de la enseñanza/aprendizaje del ELESLS según docentes oyentes y Sordos.

Gráfica 11. Propósito de la enseñanza/aprendizaje del ELESLS según personal administrativos.

Gráfica 12. Propósito de la enseñanza/aprendizaje del ELESLS según población Sorda isabelina.

Gráfica 13. Propósito de la enseñanza/aprendizaje del ELESLS según acudientes.

Gráfica 14. Análisis y propuesta de fundamentación de la situación de enseñanza del ELESLS como punto de partida del currículo de ELESLS en su nivel de fundamentación.

Gráfica 15. Análisis y propuesta del enfoque para el currículo de ELESLS en su nivel de fundamentación.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Matrícula de estudiantes oyentes, Sordos(as) e hipoacúsicos(as) de la jornada mañana, sede A, de la IED Colegio Isabel II. Año 2017.

Tabla 2. Codificación de los instrumentos de recolección de datos.

Tabla 3. Porcentaje de la población Sorda con respecto a la población escolar total de la I.E.D. Colegio Isabel II

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en la línea de diseño curricular de la maestría en lingüística aplicada del español como lengua extranjera y su tema central es el desarrollo del nivel de fundamentación curricular para la enseñanza del español lecto-escrito como segunda lengua para la población Sorda (ELESLS) de la jornada mañana, de la sede A, de la I.E.D. Colegio Isabel II, a partir de la aplicación del modelo comunicativo de análisis curricular para lenguas extranjeras de Álvaro García Santa-Cecilia (1995).

La motivación hacia su desarrollo se debe a la necesidad de un currículo para la enseñanza del ELESLS que contribuya, desde un enfoque bilingüe, intercultural e incluyente a la reflexión sobre cómo mejorar la calidad educativa ofrecida a los estudiantes Sordos(as) isabelinos, el perfil y las prácticas educativas del docente de ELESLS de tal manera que redunde en favor de la asignatura de ELESLS, de la comunidad educativa y en el fortalecimiento del proyecto educativo institucional isabelino (PEI).

El trabajo de investigación se estructura en seis capítulos que describen el problema, la justificación de la investigación, el planteamiento de los objetivos, los conceptos teóricos y la metodología de la investigación, el análisis y resultados de la investigación donde se describe detalladamente, de un lado, el análisis y propuesta de fundamentación del currículo de español lecto-escrito como segunda lengua para la población sorda isabelina a partir de la aplicación del nivel de fundamentación del modelo curricular de Álvaro García Santa-Cecilia (1995), y por otra parte, se describe el enfoque curricular del ELESLS en el que se inscribe desde una postura política, pedagógica y ética; y finalmente se dan las conclusiones, recomendaciones, sugerencias y limitaciones del trabajo investigativo.

De esta manera, en un primer momento, se plantea la situación problemática a resolver dentro del contexto educativo isabelino y el interrogante: ¿Cuál sería una propuesta de modelo curricular, a partir de la aplicación del modelo de análisis curricular de Álvaro García Santa-Cecilia, en su nivel de fundamentación, para la enseñanza del español como segunda lengua para la población Sorda de la jornada mañana, de la sede A de la I.E.D. Colegio Isabel II.?; tras este planteamiento, se desarrollan los antecedentes y la justificación de la investigación, así como sus pretensiones enmarcadas dentro del objetivo general.

El objetivo en mención trata de una propuesta de modelo curricular, en su nivel de fundamentación, para la enseñanza del ELESLS de la I.E.D. Colegio Isabel II, la cual se lleva a cabo gracias al alcance de los objetivos específicos; el primero, relacionado con la aplicación del modelo de fundamentación curricular de García (1995), cuyos lineamientos, a pesar de dirigirse a propuestas curriculares para la enseñanza del español como lengua extranjera, permitieron elaborar y presentar la propuesta curricular, en su nivel de fundamentación, para la enseñanza del ELESLS. El segundo, con la

orientación del currículo de ELESLS bajo los criterios de análisis de los cuatro componentes del nivel de fundamentación del modelo de análisis curricular comunicativo de García (1995). Y el tercero, proyecta una perspectiva propia crítica, de los conceptos de inclusión, bilingüismo, e interculturalidad, a manera de principios que orientan la acción y la práctica del docente del ELESLS de la I.E.D. Colegio Isabel II.

En un segundo momento, se hace referencia a los conceptos teóricos y metodología de la investigación, es decir, al marco conceptual que orienta el trabajo y que está relacionado con las concepciones adoptadas sobre los términos currículo, inclusión, bilingüismo e interculturalidad. Así mismo, centra su atención e interés en el marco teórico que trata sobre el modelo comunicativo de análisis curricular de Álvaro García Santa-Cecilia (1995), define el marco contextual y el metodológico donde se precisa el tipo de investigación llevada a cabo, la cual es de carácter cualitativa- interpretativa y aplicada. De la misma manera, señala los criterios de elección de los participantes, los métodos y técnicas usadas para la recolección de la información.

El tercer momento desarrolla la aplicación, el análisis riguroso y contrastivo de teorías y elementos del nivel de fundamentación del modelo curricular de García (1995) con la práctica docente del ELESLS, y seguidamente se describen las propuestas que enriquecen el currículo de ELE de la IED Colegio Isabel II, en los siguientes aspectos: las bases teóricas sobre la visión o naturaleza del ELESLS; las bases teóricas sobre el aprendizaje de ELE relacionadas con el análisis de los errores en el aprendizaje de ELE, el fenómeno de la interlengua en la población Sorda isabelina, la relación entre la información recibida y la información aprendida, los procesos de aprendizaje en la población Sorda isabelina, las estrategias, el rol de las tareas, la variación contextual en la producción escrita y las necesidades orientadas hacia el ámbito académico.

Así mismo, se presenta el análisis de la segunda dimensión del nivel de fundamentación del modelo curricular de García (1995) como aporte para la propuesta del currículo de ELESLS, en donde se analizan los factores sociales, culturales, políticos y educativos del entorno isabelino que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE y aquellos factores relacionados con la situación de enseñanza del ELE.

El cuarto momento, que corresponde al sexto y último capítulo, consolida el enfoque curricular del ELESLS que asumirá el docente de ELE desde la postura política, pedagógica y ética frente a la concepción de *bilingüismo*, interculturalidad e *inclusión*, fundamentados estos conceptos desde cuatro reconocidos autores: Hamel (2012), Walsh (2010), Rizo (2006) y Schmelkes (2013) respectivamente. Así mismo, este capítulo da paso a las conclusiones, recomendaciones, sugerencias y limitaciones surgidas a lo largo de esta investigación.

1. Problema

Este primer capítulo plantea la situación problemática a resolver dentro del contexto educativo isabelino y tras este planteamiento, se manifiestan las pretensiones del trabajo de investigación como son lograr el objetivo general, esto es la presentación de una propuesta de modelo curricular, en su nivel de fundamentación, para la enseñanza del ELESLS de la I.E.D. Colegio Isabel II, la cual se lleva a cabo gracias al alcance de los objetivos específicos.

1.1. Situación Problemática

A continuación, se presenta el contexto educativo isabelino y la caracterización de la población sorda estudiantil de la jornada mañana de la Sede A del Colegio Isabel II I.E.D. con el fin de precisar la situación problemática.

1.1.1. El Contexto Educativo Isabelino.

El Colegio Isabel II, es una institución educativa distrital que cuenta con dos sedes ubicadas en la localidad octava de Kennedy. La sede A, en su jornada de la mañana, cuenta con el programa de inclusión de niños, niñas y jóvenes Sordos(as) e hipoacúsicos(as) bajo dos modalidades: las aulas exclusivas para Sordos(as) e hipoacúsicos(as) (APS) que corresponden a los niveles de preescolar y primaria. En las APS los estudiantes reciben sus clases en su primera lengua, la lengua de señas colombiana (LSC). A partir del grado cuarto de primaria, tienen un espacio para aprender español escrito, mientras que en el nivel de secundaria ésta población hace el tránsito a las aulas regulares donde hay población oyente y con la cual se comunican a través de un(a) intérprete.

Esta población está sujeta a la parametrización dispuesta en el Decreto 3020 de 2002, en cuyo artículo 11 menciona que “el número promedio de alumnos por docente en la entidad territorial sea como mínimo 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural” (subrayado fuera del texto). Norma que se ha sido interpretada por los/las rectores(as) como el número mínimo de estudiantes por salón, más no como el número máximo a tener. Interpretación favorable para las directivas puesto que, a mayor número de estudiantes, mayores incentivos salariales para estos. Ante esta situación los rectores de los colegios distritales con programas de inclusión de personas Sordas han dejado una matrícula abierta atiborrando estudiantes en las aulas sin distinción de que esta población sorda tiene necesidades educativas especiales (NEE).

Para el caso del Colegio Isabel II I.E.D. a la fecha de hogaño hay hacinamiento generalizado y ha sido imposible, por parte del equipo pedagógico interdisciplinario del programa de inclusión (EPII) y demás docentes, convencer a las directivas de reducir número de estudiantes por aula. Razón por la cual existe en primaria y secundaria, a lo largo de la historia de los programas de inclusión de las diferentes

instituciones educativas distritales (IED República de Panamá, IED Pablo de Tarso, IED San Francisco, IED República Dominicana, IED Manuela Beltrán, IED Jorge Eliécer Gaitán, IED Federico García Lorca, IED San Carlos y la IED Isabel II) los grupos denominados “grados multigrado” dentro de “aulas multigrado”, es decir, grupos de estudiantes Sordos(as) e hipoacúsicos (as) de distintos grados ubicados en cada esquina de un salón donde los docentes intentan desarrollar el plan de estudios de las respectivas áreas del conocimiento, con todas las interferencias que esta distribución permite.

Frente a esta situación no ha sido posible que rectores(as) con programas de inclusión de personas Sordos(as) e hipoacúsicos(as) les cedan espacios dignos a sus docentes, ya que cada metro cuadrado que sobre, es una reducción al presupuesto asignado anualmente a la institución, toda vez que, por cada estudiante, hay una adición presupuestal para las instituciones que administran los rectores. En consecuencia, profesores(as), modelos lingüísticos y estudiantes Sordos(as) e hipoacúsicos(as) se ven hacinados estratégicamente en cada esquina de un salón bajo el argumento de cumplir con la asignación de un profesor para cada grupo cuyo promedio de estudiantes es de doce (12).

A la fecha, se mantienen las asignaturas de lengua de señas colombiana (LSC) y español escrito como segunda lengua (EESLS) como espacio académico exclusivo para la enseñanza y aprendizaje de estas dos lenguas, pero esto no asegura el espacio físico y las condiciones óptimas para dar un trato diferenciado, de acuerdo con los principios de la política de educación inclusiva y la de calidad educativa como del fundamento y principio constitucional de la igualdad, equidad y trato digno.

El colegio cuenta con población sorda a partir del año 1997, año en que se fusionaron algunos colegios para garantizar la cobertura en los cuatro niveles de educación: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. La fusión del Colegio Isabel II se dio con la escuela Pio XII, la cual contaba con población Sorda y dio paso al programa de la Secretaría de Educación Distrital el cual acogió el término de “integración” entendido este como la inserción de niños, niñas y jóvenes, sin miramientos a su edad o primera lengua, con discapacidad a las instituciones educativas públicas; posteriormente adoptó el nombre de “inclusión” como una segunda fase del proceso entendido éste término como la adaptación de los estudiantes a las instituciones educativas y no al contrario. A la fecha del 2017, no se ha logrado que se inicie la tercera fase del proceso donde el deber ser es que la enseñanza se adapte a la diversidad de necesidades de los estudiantes con el fin de facilitar su plena participación y aprendizaje. Dada esta situación, el colegio cuenta la siguiente matrícula.

Tabla 1. Matrícula de estudiantes oyentes, Sordos(as) e hipoacúsicos(as) de la jornada mañana, sede A, de la IED Colegio Isabel II. Año 2017.

Niveles	Total población	Población oyente	Población sorda
Preescolar	86 Estudiantes	76 Oyentes	10 Sordos
Primaria	117 Estudiantes	69 Oyentes	48 Sordos
Bachillerato	582 Estudiantes	548 Oyentes	34 Sordos
Totales	785 Estudiantes	693 Oyentes	92 Sordos

1.1.2. Caracterización de la Población Sorda del Colegio Isabel II I.E.D.

La comunidad Sorda como minoría lingüística isabelina hace presencia en la vida escolar diaria del Colegio Isabel II I.E.D. Es preciso señalar que en adelante se utilizará la expresión “Sordos(as) e hipoacúsicos(as)” para visibilizar las dos poblaciones presentes en las aulas isabelinas. Así mismo, se usará la palabra Sordo(a) (con “S” mayúscula) para dos situaciones que se dan en el contexto isabelino; la primera, tiene que ver con la identidad de la mayoría de estudiantes que les genera el concepto “Sordo” (con “S” mayúscula) para hacer referencia a los(as) estudiantes Sordos(as) e hipoacúsicos(as) usuarios(as) de la lengua de señas colombiana que se consideran miembros de la llamada “cultura sorda”¹; y la segunda, tiene que ver con la identidad generada de aquellos estudiantes (Sordos(as) e hipoacúsicos(as)), que son usuarios de la lengua oral y/o de la LSC, que se consideran miembros de la comunidad Sorda usuaria de la LSC. Por último, se utilizará la palabra “sordo” (con “s” minúscula) para hacer referencia a aquellos estudiantes sordos(as) e hipoacúsicos(as) que son usuarios de la lengua oral que no se consideran miembros de la comunidad Sorda usuaria de la LSC.

Para el año 2017, la población Sorda hace presencia de la siguiente manera: en el nivel de preescolar se cuenta con diez estudiantes Sordos(as); en educación básica primaria se cuenta con cuarenta y ocho estudiantes Sordos(as) en su gran mayoría hijos de padres oyentes; en básica secundaria se cuenta con veintisiete estudiantes Sordos(as) en su gran mayoría hijos de padres oyentes; y en educación media se cuenta con siete estudiantes Sordos(as).

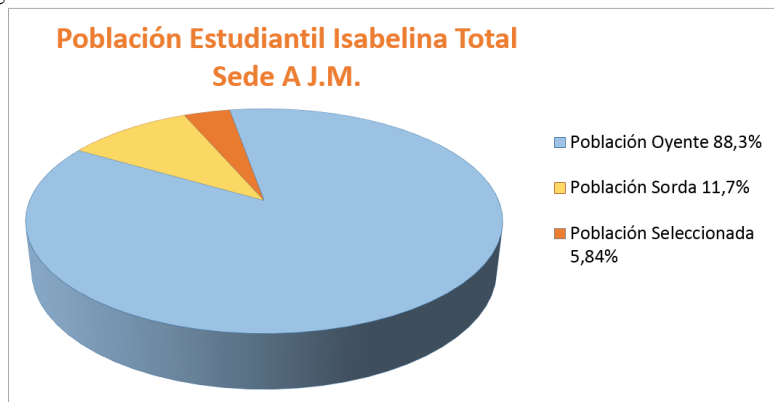
Así mismo, durante el proyecto de inclusión ha surgido la necesidad de formar un grupo de ocho estudiantes Sordos(as) para el aula de multidéficit, esto es, estudiantes Sordos con discapacidades

El adjetivo Sordo(a) con “S” mayúscula, es usado desde la perspectiva socio antropológica para referirnos a una cualidad o característica de una persona que usa la lengua de señas para comunicarse y no desde la perspectiva de rehabilitación, pues la mayoría de estudiantes isabelinos Sordos(as) se asumen como miembros de una comunidad lingüística minoritaria que es usuaria de la lengua de señas colombiana (LSC) y que constituyen lo que ellos(as) denominan la “Cultura Sorda”. Mientras que los sordos (con minúscula), son concebidos y se identifican como personas con una limitación o una discapacidad (Lane, 1992). Al respecto, Oviedo (2007) creador de <http://www.cultura-sorda.eu/>, manifiesta que las personas que han construido su vida a través de la lengua de señas y la usan en comunidad son “Sordas” (con “S” mayúscula).

asociadas tales como déficit cognitivo y otros no diagnosticados oficialmente. Población a la que, el equipo pedagógico interdisciplinario trata, desde sus posibilidades, dar un trato académico diferenciado.

Su planta docente está conformada, en su mayoría, por un grupo de profesores pertenecientes a la nómina de la Secretaría de Educación Distrital (S.E.D.), nombrados y posesionados en su cargo. En dicha planta, a pesar de las condiciones anotadas anteriormente, se ha logrado conformar un equipo pedagógico de apoyo interdisciplinario (EPAI) perteneciente a la planta de educación especial de la S.E.D, que orienta el programa de inclusión de estudiantes Sordos(as) y cuenta con una profesional en fonoaudiología, en calidad de docente de apoyo, encargada de liderar el proceso de inclusión. Se puede afirmar que la planta docente del colegio, en general, cuenta con buena disposición para adelantar procesos pedagógicos que redunden en beneficio de la población sorda.

Gráfica 1. Matrícula de estudiantes oyentes, Sordos(as) e hipoacúsicos (as) de la jornada mañana, sede A, de la IED Colegio Isabel II. Año 2017.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información suministrada por la IED Colegio Isabel II

1.2. Formulación del Problema de Investigación

De acuerdo al anterior contexto y a la caracterización de la población Sorda e hipoacúsica isabelina formulamos a continuación el problema de investigación que subyace en el espacio académico de la asignatura de español lecto-escrito como segunda lengua para la población Sorda isabelina: *¿Cuál sería una propuesta de modelo curricular, a partir de la aplicación del modelo de análisis curricular de Álvaro García Santa –Cecilia, en su nivel de fundamentación, para la enseñanza del español como segunda lengua para la población Sorda de la jornada mañana, de la sede A de la I.E.D. Colegio Isabel II.?*

2. Justificación

El presente capítulo muestra la motivación que llevó a cabo el desarrollo de esta investigación en tanto la inexistencia, de acuerdo con los antecedentes, y la necesidad e importancia de un currículo para la enseñanza del ELESLS que contribuya a la reflexión sobre cómo mejorar la calidad educativa ofrecida a los estudiantes Sordos(as) isabelinos, el perfil y las prácticas educativas del docente de ELESLS de tal manera que redunde en favor de la asignatura de ELESLS, de la comunidad educativa y en el fortalecimiento del proyecto educativo institucional isabelino (PEI).

2.1. Antecedentes o Estado de la Cuestión

Con el fin de establecer el grado de pertinencia e importancia de la presente propuesta, presentamos el estado de la cuestión, precisando que para el interrogante de investigación del presente trabajo no se encontró información, puesto que, de las nueve instituciones educativas distritales con programas de inclusión de población Sorda, el Colegio Isabel II. I.E.D. es el pionero en desarrollar y dar a conocer este tipo de trabajo. Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, mostramos someramente, dos situaciones relevantes y relacionadas directamente con la problemática planteada en el presente trabajo, una de ellas es colombiana y la otra española. También damos a conocer siete situaciones relacionadas con el tema de currículo e inclusión y la enseñanza del español como lengua extranjera en nuestro país, uno de estas experiencias utiliza el modelo comunicativo de análisis curricular de García (1995).

Así las cosas, la profesora colombiana Rosalba Galvis Peñuela, (2011) en el documento *“Una mirada a los lenguajes de los sordos. Alternativa para el desarrollo integral humano y mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad sorda colombiana”* de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, comparte su experiencia de *“inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria”* a través del *“Proyecto de Inclusión Manos y Pensamiento”*. En éste documento, por un lado, se hace evidente la necesidad de fortalecer los espacios académicos de lengua de señas colombiana, como lengua vehicular, y del español lecto-escrito como segunda lengua, y de otro lado, da a conocer la implementación y desarrollo de su propuesta de castellano escrito para la población Sorda, tanto para aquellos que apenas ingresan como para los que ya se encuentran cursando los diferentes semestres de las carreras que en su oportunidad ofreció la universidad para la población Sorda.

En este orden de ideas, la profesora Galvis (2011), titular del espacio académico de Castellano lecto-escrito para población Sorda, describe su proceso investigativo y su propuesta pedagógica para la enseñanza del *“castellano escrito como segunda lengua para estudiantes sordos”*. La autora, realizó su propuesta en tres fases: primero, desarrolló el estado del arte sobre teorías y estrategias para la enseñanza de la lengua escrita a población sorda entre 1973 y 2003; segundo, hizo un análisis lingüístico y sociolingüístico para identificar los factores que afectan el aprendizaje del castellano lecto-escrito;

seguidamente, analizó el nivel psicolingüístico cuyo resultado mostró los tipos de errores que se cometen durante el aprendizaje de la L2, la direccionalidad del error y el grado de dificultad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Posteriormente, elaboró el plan de estudios y la metodología para el proceso bilingüe; y en la fase final, mostró la aplicación y desarrollo del plan de estudios. (p. 62-126). Ella concluye, que es *“imprescindible desarrollar los niveles psicolingüístico, lingüístico y sociolingüístico aplicados y acopiar la información para formular los contenidos lingüísticos, comprender la forma en que el estudiante procesa la información, identificar su progresión en el aprendizaje de la segunda lengua”*. Finalmente, recomienda generar una *“propuesta pedagógica, una metodología y estrategias didácticas que ofrezcan una solución a sus necesidades comunicativas y de aprendizaje, en tanto la transformación educativa es reciente y... los desarrollos anteriores son incipientes”* (p.65).

El segundo, profesor que tomamos en consideración para mostrar en qué estado se encuentra la enseñanza del ELESLS se llama Rubén Nogueira Fos quien trabaja como docente de lengua y literatura española, coordinador del proyecto ABC en la IES Infante Don Juan Manuel, centro público de enseñanza secundaria de la ciudad de Murcia, en España, y director académico de la biblioteca de signos. Tras la entrevista (2016), dejó en claro que dispone de una organización flexible que permite atender la diversidad del alumnado, ya que la presencia de la población sorda se lo exige. Igualmente manifestó que “no existe un currículo específico de lengua española para alumnos sordos” y que a pesar de que no existen lineamientos curriculares, ni currículo para la enseñanza del español escrito, ni para la lengua de signos española (LSE) de parte del Ministerio de Educación de España, situación similar a la colombiana, sí se desarrolla una dinámica curricular para población Sorda, que infortunadamente no está disponible para ser consultada.

Mencionó el profesor Rubén que “... en España la ley describe y utiliza un solo currículo para todo el alumnado en todas las materias, sin excepción o salvedad” en consecuencia la asignatura de lengua y literatura española “cuenta con un único currículo para todo el país”. Manifestó que cuando los desempeños de los estudiantes no son satisfactorios, “los profesores cuentan con herramientas concretas e individuales, como son las Adaptaciones Curriculares (significativas o no), mediante las cuales se ofrecen las herramientas más eficaces para cada caso”. El profesor ejemplificó que, en su caso, en calidad de profesor de lengua española utiliza “adaptaciones curriculares de acceso al currículo de lengua porque la lengua vehicular, la que utilizamos en clase, es la lengua de signos española, pero no variamos los contenidos del currículo”. Por último, subrayó que “hay otros casos en los que los alumnos tienen más de dos años de retraso en el currículo académico” para lo cual “tenemos que rescatar elementos del currículo de años anteriores y trabajarlos de manera eficaz y significativa (en las llamadas adaptaciones curriculares significativas)”. (R. Nogueira, comunicación personal, 11 de noviembre de 2016).

Otras siete experiencias y trabajos de investigación relacionados directa o indirectamente con la temática curricular y su fundamentación, o con el ámbito de la educación inclusiva para la educación básica primaria, secundaria y media se describen a continuación.

En primer lugar, se tiene el trabajo de grado de licenciatura de la Universidad de Antioquia, de Ceballos, J. (2008), titulado “Curso bilingüe para personas sordas: hacia la construcción de un espacio intercultural en la Universidad de Antioquia”, se menciona, toda vez que coincide con la profesora Galvis (2011) en cuanto a la importancia de fortalecer la lengua de señas colombiana (como primera lengua) y el castellano escrito (como segunda lengua) tanto en la educación básica y media como en la superior desde una estructuración e implementación de una propuesta bilingüe intercultural en el marco de los programas de extensión de la Universidad de Antioquia para posibilitarles mejores oportunidades de ingreso a esta institución.

En segundo lugar, las autoras Cante, S., Conejo, M., Quevedo, E., Ramírez, H. & Rodríguez, E. (2015), pertenecientes al contexto isabelino de la sede B, del nivel de primaria, en su tesis de maestría de la Universidad de San Buenaventura presentan en su trabajo “Estrategias Didácticas utilizadas en el marco de una educación para todos, en el Colegio Isabel II, sede B, Jornada Tarde”, con el fin de que los estudiantes accedan más fácilmente al conocimiento, según sus necesidades específicas a través del “análisis de la toma de conciencia del ser humano hacia el respeto por el otro y la importancia que “todos” tengan los mismos derechos, sin interesar la raza, condición social, diversidad cultural, necesidades educativas especiales y otros aspectos que identifican a cada persona como un ser único y diferente de los demás”.

En tercer lugar, el trabajo de Castillo et al, (2015), en su tesis de maestría de la Pontificia Universidad Javeriana, titulada “Flexibilización Curricular en las Instituciones del Distrito Capital”, identifican el nivel de flexibilidad de los currículos de las Instituciones Educativas Distritales (IEDs) a través de un estudio descriptivo que manifiesta que hasta ese momento no había una formulación conceptual del currículo flexible, lo cual permitió a los investigadores concluir que los currículos de las IEDs, en la categoría de diseño, se acercan más a la flexibilidad; mientras que, en las categorías de ejecución y evaluación, predomina el currículo técnico. Sugiere el estudio, que se debe revisar los currículos de las instituciones del Distrito Capital para que haya coherencia con respecto a la flexibilidad entre todas las categorías.

En cuarto lugar, y cercana a nuestra propuesta está la tesis de maestría de Aquite (2014) de la Pontificia Universidad Javeriana, su trabajo “Pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera para un colegio judío de Bogotá”. En ella se presenta como objetivo general, proponer pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera para un colegio judío de Bogotá, con el fin de brindar a la institución un camino para que pueda iniciar el diseño de un currículo de español

como lengua extranjera (ELE) y, de esta manera, logre solucionar las dificultades comunicativas que enfrentan los niños no hispanohablantes que se matriculan en el colegio.

En quinto lugar, la tesis de maestría de Castro, A. y Castañeda N. (2015), de la Pontificia Universidad Javeriana, titulada “Aproximación al análisis de necesidades en ELE para el Colegio San Bartolomé La Merced de Bogotá”, hace una investigación cualitativa con el fin de “analizar las necesidades de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera de dicha comunidad...y articular una propuesta curricular de ELE para la integración de estudiantes extranjeros a las dinámicas institucionales”. Para ello, desarrollaron un análisis de necesidades según las propuestas de Riart (2002), Richards (2001) y Brown (1995), en donde describen el contexto, diseñan instrumentos y analizan información recolectada de las personas involucradas.

En sexto lugar, en circunstancias similares, Celis, M. y Trilleras, S. (2016). En su tesis de maestría de la Pontificia Universidad Javeriana, titulada “Elementos teóricos para el nivel de fundamentación curricular de español segunda lengua en el Colegio Italiano Leonardo Da Vinci”, propone elementos para el desarrollo del nivel de fundamentación curricular de español como segunda lengua para el Colegio italiano Leonardo Da Vinci, siguiendo el modelo curricular propuesto por García (1995). Para este fin formularon las bases teóricas sobre la naturaleza de la lengua, identificaron los elementos característicos del entorno institucional y analizaron los factores relacionados con la situación de la enseñanza, a través de la observación, la reflexión y la planeación.

De este proceso resultan los elementos para la fundamentación teórica de la propuesta curricular que incluye aspectos importantes de las políticas nacionales e institucionales de la legislación educativa colombiana e italiana en beneficio de las necesidades comunicativas y emocionales que presentan los estudiantes extranjeros no hispanohablantes en la institución educativa.

Y para finalizar, el trabajo de maestría de la Universidad de Antioquia, de Medina, E. (2007) denominado “Subjetividades Sordas: Encuentros y Desencuentros en Educación”, buscó identificar prácticas y discursos de estudiantes sordos del Colegio Francisco Luis Hernández Betancur con relación a su experiencia educativa y a la educación que desean para fortalecer la construcción de sus identidades sordas y mejorar la propuesta educativa plasmada en el PEI (Bilingüe Intercultural), con el fin de tener currículos más adecuados a sus necesidades y diferencias. Este trabajo, presenta una mirada a la educación de las personas Sordas en el ámbito nacional, señala la importancia de su participación en sus procesos formativos como cimiento que posibilita otras rutas, mapas y nociones; expone lo narrado y expresado durante la experiencia de los participantes sobre sus deseos y anhelos educativos, y además, presenta unas notas aclaratorias que muestran el interés por profundizar en la educación y la cultura de la persona Sorda, haciendo un análisis más comprometido de las “multiplicidades, los encuentros y desencuentros en su educación”.

2.2. Importancia de la Investigación

Consideramos que se hace necesario elaborar una propuesta de fundamentación curricular para la enseñanza del español lecto-escrito como segunda lengua para población Sorda (en adelante ELESLS o ELE) que contribuya, desde un enfoque bilingüe, intercultural e incluyente, a la reflexión sobre cómo mejorar, desde el espacio académico del ELE, la calidad educativa, el perfil del docente de español y sus prácticas educativas; de tal manera que redunde, en la comunidad educativa, en la medida de las posibilidades del docente titular, en sus maneras de concebir la "inclusión" de las personas Sordas al aula regular en condiciones de equidad y trato digno, donde, como dice Fernández (2009), las diferencias sean el punto de partida para el aprendizaje de toda la comunidad educativa y las situaciones problemáticas se resuelvan de manera colaborativa, toda vez que los caminos que llevan hacia la inclusión no están exentos de este tipo de dificultades; y que ésta concepción sea coherente y consecuente con el componente de adaptabilidad y el de aceptabilidad educativa.

Se pretende, entonces, que esta fundamentación ayude a franquear principalmente uno de los impedimentos hallados como contundentes en el proceso hacia la inclusión real de personas Sordas al aula regular de las diferentes áreas fundamentales del PEI: la ignorancia. La ignorancia sobre ¿cómo aprende una persona Sorda?, ¿cómo adquiere su primera lengua?, ¿cómo aprende un segunda lengua?, ¿cómo se educa y para qué se educa?, ¿qué tan extensa y profunda es su visión del mundo, del ser humano?, ¿cómo entender su cosmovisión, sus valores, sus comportamientos, sus creencias, sus sentimientos? y ¿qué falta hacer para que haya disposición y voluntad, de parte de la comunidad educativa en general, para entender y compartir los principios de igualdad y equidad como los garantes del cambio hacia una educación incluyente e intercultural?.

Una vez realizada esta etapa de fundamentación, se espera por un lado, contar con un documento de consulta, a través del cual la comunidad educativa en general salga de la ignorancia frente a los interrogantes planteados anteriormente y acepte la relación estrecha y directa que existe entre las prácticas pedagógicas "no incluyentes" de los docentes y el avance o retroceso en el proceso de aprendizaje de la población sorda, y sus consecuencias en el desarrollo de las habilidades de pensamiento superior (análisis, síntesis, categorización, diferenciación, etc.), las cuales posibilitan la formación de seres críticos y creativos; las habilidades cognitivas (capacidad para dar sentido a la información representada en diferentes lenguajes y formatos -el saber qué-); las habilidades metacognitivas (capacidad para elaborar un juicio valorativo de su propio conocimiento identificando fortalezas y debilidades en su aprendizaje); las habilidades para crear o adoptar estrategias cognitivas -el saber cómo-) con las cuales se perfecciona sus procesos metacognitivos; el auto-aprendizaje (capacidad para formularse problemas y cuestionarse sobre los objetivos de su aprendizaje); las habilidades lingüísticas y metalingüísticas, comunicativas y

pragmáticas en primera y segunda lengua (LSC y ELESLS); y las propias para el desarrollo de la personalidad e identidad.

Este rezagamiento conceptual de docentes, directivas y acudientes se hace evidente en el momento en que se manifiestan sus reiteradas quejas en las comisiones de evaluación y promoción de estudiantes cada periodo académico, ante los resultados de las evaluaciones institucionales y de las pruebas de Estado. Estos reclamos reiterados y categóricos con tono descalificador como: "...es que no leen, ni escriben", "!no dan la talla!", llaman la atención y despiertan la curiosidad de aquellos que ya no tienen la visión distorsionada del "Ser Sordo" a imagen y semejanza del "ser oyente" sino por el contrario, ya aceptaron que son personas diferentes con un idioma y una cultura diferente, que conviven en una sociedad en situación de discapacidad debido al trato generalizado, homogeneizante, discriminatorio y a las condiciones de desigualdad y de desventaja en las que el Estado las ha tenido con respecto a la cultura mayoritaria.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de los procesos de aprendizaje del español escrito no se vería cuestionado injustamente, toda vez que la comunidad educativa en general, contaría con la fundamentación de las bases teóricas sobre la naturaleza del ELE y de su aprendizaje, una vez analizadas, contrastadas y aplicadas previamente, por un lado, con las bases teóricas relacionadas con el aprendizaje de la población oyente, y de otro lado, con los factores sociales, culturales, políticos y educativos, y aquellos relacionados con la situación de enseñanza del ELE que inciden de manera directa e indirecta en el aprendizaje de éste.

En consecuencia, se desmentirían falsas creencias como las que señalan que la población Sorda puede adquirir o aprender el ELE por el hecho de estar inmersa en un contexto donde se habla y se escribe la lengua mayoritaria; se llenaría el vacío conceptual de la comunidad educativa, develando tras este trabajo, las causas por las cuales los estudiantes Sordos(as) isabelinos(as) tienen serias dificultades en aprender no solo el ELE sino también la LSC, y los resultados y la divulgación de estos permitirían aproximaciones a una real flexibilización curricular institucional, a un trato pedagógico diferenciado, al goce del principio constitucional del trato en equidad en favor de la comunicación, al acceso a la información y al conocimiento, y al desarrollo de una vida digna donde se desenvuelvan sin el rótulo de la discapacidad y dejen su estatus de extranjeros en su propia tierra.

A manera de conclusión, pensamos que la propuesta de fundamentación del currículo de ELE contribuirá con el fortalecimiento del espacio académico de la asignatura, a través del desarrollo de didácticas flexibles a sus necesidades académicas y comunicativas, y con la transición hacia un currículo bilingüe, intercultural e incluyente que permita reducir las desigualdades y visibilizar las diferencias, con lo cual, como lo menciona Fernández (2009) "satisfacer unas necesidades sociales y de aprendizaje cada vez más diversificadas".

3. Objetivos

En este breve capítulo se relacionan los objetivos y la intencionalidad de aplicar el modelo comunicativo de análisis curricular para lenguas extranjeras, en su nivel de fundamentación, de García (1995), cuyos lineamientos, a pesar de dirigirse a propuestas curriculares para la enseñanza del español como lengua extranjera, permitirán elaborar y presentar la propuesta curricular para la enseñanza del ELE bajo los criterios de análisis de los cuatro elementos que componen el nivel de fundamentación, así mismo, trata de la perspectiva propia crítica, de los conceptos de inclusión, bilingüismo, e interculturalidad, a manera de principios que orientarán la acción y la práctica del docente ELE de la I.E.D. Colegio Isabel II.

3.1. Objetivo General

Presentar una propuesta de modelo curricular, a partir de la aplicación del modelo de análisis curricular de Álvaro García Santa-Cecilia, en su nivel de fundamentación, para la enseñanza del español como segunda lengua para la población Sorda de la jornada mañana, de la sede A de la I.E.D. Colegio Isabel II.

3.2. Objetivos Específicos

- Poner en práctica el modelo de fundamentación curricular de Álvaro García Santa-Cecilia para la presentación de una propuesta curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera teniendo en cuenta las características del currículo de español como segunda lengua para la población Sorda, de la sede A, de la jornada mañana de del Colegio Isabel II.
- Orientar el currículo de español como segunda lengua para la población Sorda de la sede A, de la jornada mañana de la I.E.D. Colegio Isabel II bajo los criterios de análisis de los cuatro elementos que componen el nivel de fundamentación de la propuesta del modelo de análisis curricular comunicativo de Álvaro García Santa-Cecilia para la enseñanza del español como lengua extranjera.
- Construir una perspectiva propia crítica de los conceptos de inclusión, bilingüismo, e interculturalidad acorde con la propuesta de fundamentación del currículo de español como segunda lengua para la población sorda, de la sede A, de la jornada mañana de la I.E.D. Colegio Isabel II.

4. Marco de Referencia

El marco de referencia del presente trabajo se desarrolla sobre cuatro aspectos: el primero, es el marco conceptual que orienta el trabajo, en cuanto a las concepciones adoptadas sobre los términos currículo, inclusión, bilingüismo e interculturalidad; el segundo, que es el aspecto central de la investigación, tiene que ver con el marco teórico, sobre el cual se centra la atención e interés ya que trata el modelo comunicativo de análisis curricular para lenguas extranjeras de Álvaro García Santa-Cecilia (1995) el cual será aplicado en su nivel de fundamentación (en adelante MCAC). El tercer aspecto, es el marco contextual en el cual se describe la situación del currículo de español lecto-escrito como segunda lengua para la población Sorda (en adelante CELESLS) en el área de humanidades del Proyecto Educativo Institucional isabelino (en adelante PEI) bajo el eje comunicativo de los “lineamientos curriculares” isabelinos para la enseñanza del ELE y la lengua de señas colombiana (en adelante LSC).

Y finalmente, el cuarto aspecto tiene que ver con el marco metodológico donde se precisa el tipo de investigación llevada a cabo, la cual es de carácter cualitativa e interpretativa con implicaciones aplicadas; señala el diseño metodológico; los criterios de elección de los participantes; y el método y técnicas usadas para la recolección y tratamiento de la información.

4.1. Marco conceptual

Los elementos conceptuales que contribuyen con el logro del objetivo general y los objetivos específicos del presente trabajo se relacionan a continuación.

4.1.1. Concepto de Currículo.

De acuerdo con los propósitos del presente trabajo y dado el protagonismo de la población Sorda, quienes son los directos beneficiados del mismo, se tiene en cuenta el concepto de currículo dado por Grundy (1987) y García (1995) para definir la perspectiva de currículo acorde con los propósitos de esta investigación y el de Hamel (2012) quien lideró un “proceso autogestivo y colaborativo de diseño e implementación de un currículo propio” para población estudiantil indígena de básica primaria en México.

El primer autor concibe el currículo desde la perspectiva de construcción socio-cultural. En este sentido afirma que el currículo es “una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Grundy, 1987; p.19) a través, de un enfoque conceptual en el cual se subrayan los parámetros y requisitos que deben ser tenidos en cuenta para su diseño, como de un enfoque cultural que rescate tanto la importancia de la experiencia de las personas que lo cimientan como su contexto educativo institucional (1987, p.20-22).

En el mismo sentido, García (1995, p.83) afirma que el currículo “no se limita a la sola “declaración de las intenciones pedagógicas, sino que se interesa por la puesta en práctica de estas

intenciones” convirtiéndose en un espacio donde de manera coherente “colaboran todos aquellos que, directa o indirectamente, toman las decisiones en cada uno de los tres niveles de análisis curricular”. Estas decisiones tomadas, son tenidas en cuenta y se engranan de tal forma que el currículo se convierte en una práctica que permite adecuaciones, se torna flexible, modificable, mejorable y ajustable, gracias a la dinámica propia de “que las teorías, los planes, los actos de enseñanza y los actos de aprendizaje” van tomando consistencia y evolucionando en el tiempo sin traumatismos insuperables. Así las cosas, el currículo es el instrumento a través del cual el profesor aprende su arte y aprende sobre la naturaleza de la educación, y es su práctica la que conduce “a la mejora de la calidad de la enseñanza” (García, 1995, p.18)

A las anteriores concepciones, se suma la visión intercultural de Hamel (1999) a cerca del sentido real del currículo de español como segunda lengua. Este autor menciona que cuando hay una “práctica de transición rápida al español” se logra desplazar a las lenguas indígenas, a pesar de los resultados negativos en español, en cuanto a los procesos lecto-escritores. Al respecto, si se parte de esta visión, para el caso de la población Sorda isabelina, sucede algo contrario, el ELE, tras veinte años de inclusión, no ha logrado desplazar la LSC, en la medida en que, por un lado, no puede desplazar algo que no está consolidado y en los escolares Sordos isabelinos está en proceso de adquisición.

De otro lado, para que éste desplazamiento se dé, la población Sorda tendría que no hallar identidad con esta lengua y además tener un buen dominio de ELE, que no es el caso. Por consiguiente, no hay amenaza de una “práctica de transición rápida al español”, toda vez que no hay comunicación significativa en español por escrito entre oyentes y Sordos(as), situación que el presente trabajo evidenciará, y de igual manera, los resultados en aprendizaje del ELE no son buenos, como los describe Hamel (1999) con la población indígena; en su lugar, habría mayor probabilidad de una “práctica de transición rápida a la LSC” por parte de la comunidad escolar oyente (situación que también se evidenciará) debido a la dificultad de comunicación en español escrito y a la facilidad de aprender la LSC por parte de la población oyente isabelina, siempre y cuando se les ofreciera el espacio en el colegio para aprenderla.

Desde este panorama, la LSC, es el medio a través del cual la persona Sorda experimenta el mundo que la rodea y le permite determinar “el conocimiento, la articulación del lenguaje y así mismo el desarrollo del pensamiento... pese a las dificultades familiares, escolares y sociales” Sacks (2003), situación que no entienden la mayoría de los profesores isabelinos. En este sentido, el aporte de Hamel (1999) aplicado al contexto comunicativo isabelino tiene que ver con la importancia de la interdependencia entre la LSC y el ELE para el desarrollo de las habilidades cognitivas, subrayando la importancia de alfabetizar en LSC pues es la garante y base para la “transferencia de estas habilidades a la segunda lengua (L2)”, es decir el ELE. Es por esta razón que el autor sugiere, y acogemos su sugerencia por la similitud de los contextos, aunque no se refiera a la población Sorda, acerca del “desarrollo de un

programa de enseñanza del español como segunda lengua, como componente de un currículo intercultural bilingüe” para contextos educativos con situaciones de enseñanza donde el español se considera una segunda lengua.

4.1.2. Concepto de Inclusión.

El presente trabajo recuerda en este aparte los momentos de crisis que han vivido los equipos de inclusión de las nueve instituciones educativas públicas distritales con programas de inclusión de personas Sordas quienes periódicamente viven entre la dualidad, o bien de continuar con esta modalidad de “inclusión” que garantiza el acceso a la educación bajo condiciones que apenas rasguñan las normas legales vigentes que afirman amparar una educación digna, equitativa y de calidad para esta población, o bien de desistir de esta concepción, que en la práctica se torna ambigua y contradictoria.

De conformidad con Sylvia Schmelkes (2013), exigir una educación paralela, parece ser lo más adecuado, donde Sordos(as) y oyentes reciban del Estado la concreción real del contenido del articulado muerto que define el término en decretos y leyes que en suma se reduce al respeto y la garantía, tanto del principio de igualdad de oportunidades, que no es sencillamente ofrecer oportunidades sino hacer que éstas puedan ser aprovechadas por todos y todas, como el derecho a un trato de igualdad entre iguales, un trato de igualdad entre diferentes y un trato diferente entre desiguales, es decir, dar un trato de forma diferenciada al que está en situación de desigualdad con el fin de que alcance el nivel de igualdad entre las personas. Situación ésta que permitiría no solo su visibilización proactiva y el desarrollo de sus talentos y habilidades, sino que cerraría la brecha de la desventaja educativa, cognitiva y comunicativa existente con respecto a la población oyente, y con ello se conseguiría una de las aspiraciones del movimiento de inclusión, la autonomía de la persona. (Para mayor profundidad al respecto de la perspectiva del término de inclusión, ver el aparte de este trabajo titulado *El enfoque curricular isabelino, bilingüe, intercultural e incluyente del ELESLS*).

4.1.3. Concepto de Bilingüismo.

Nuestra posición frente a este concepto, se construye a partir del conocimiento de la experiencia de Hamel (2012) en su investigación acerca del aprendizaje bilingüe y el desarrollo curricular en escuelas de básica primaria con población indígena en Michoacán-México, toda vez que, por un lado, sus condiciones y su población escolar indígena son similares a las del Colegio Isabel II I.E.D, con la salvedad de que allí no hay presencia de población Sorda, y de otro lado, porque establece el concepto de bilingüismo propicio para contextos en los cuales se impone oficialmente un bilingüismo bajo condiciones ideales que no da cuenta de los retrocesos en los procesos de adquisición y aprendizaje de L1, ni de L2, lo cual repercute negativamente en sus procesos cognitivos, metacognitivos, lingüísticos y metalingüísticos y por ende en el rendimiento académico de los escolares.

El autor, argumenta que el fracaso en el aprendizaje de la L2 reside en la calidad del dominio de la L1, pues éste dominio tiene efectos positivos en el desarrollo de las habilidades académicas y en las comunicativas en L2. Al respecto dice:

Los programas de sumersión (e.g. castellanización) y transición rápida, en cambio, llevan regularmente a un bajo rendimiento en contextos de asimetría social, puesto que no desarrollan las habilidades cognitivo-académicas relevantes del alumno. El factor de mayor importancia para el éxito escolar consiste en la construcción de la proficiencia académico-cognoscitiva que es básicamente común y subyace a ambas lenguas (proficiencia subyacente común, PSC). Puede, en principio, desarrollarse a través de cualquiera de las dos o más lenguas, siempre y cuando el alumno haya alcanzado un nivel umbral suficiente de dominio en esa lengua. El proceso fundamental es la *transferencia* de estas habilidades de una lengua a otra. De tal suerte, la alfabetización y el impulso de contenidos curriculares en la lengua materna, anteriores o paralelos a la introducción de la L2 como tal, producirían un efecto positivo acumulado en la adquisición de la lecto-escritura en L2, ya que en este caso el alumno podría activar una serie de estrategias de transferencia para apropiarse con mayor éxito de los nuevos conocimientos y habilidades. Estas hipótesis se confirman de manera contundente en nuestra investigación previa. (Hamel, 2012; p.2)

De conformidad con el autor, podemos decir que a la fecha no hay estudiantes Sordos isabelinos bilingües pues la *proficiencia subyacente común* (PSC) está en proceso de desarrollo en la población Sorda debido a que estos escolares también están en proceso de alcanzar el nivel umbral de dominio en su primera lengua, la LSC.

4.1.4. Concepto de Interculturalidad.

Antes de definir el concepto de interculturalidad afín a nuestra realidad, por la complejidad que la caracteriza cuando se trata de la población minoritaria como la Sorda y sus condiciones particulares de convivencia y de comunicación con respecto a la población oyente, dejamos como interrogantes aún sin resolver: ¿Qué tan viables y fiables son los enfoques interculturales cuando entre dos poblaciones con lenguas y culturas diferentes, la comunicación se da a través de un tercero, el intérprete? y ¿la interculturalidad, cuyo componente esencial es la comunicación, “escucha” a la diversidad funcional?”

Con lo anterior afirmamos que el presente trabajo no parte del concepto de interculturalidad definido por las políticas públicas de inclusión, ni las de discapacidad, ni por los lineamientos curriculares para lenguas extranjeras, sino del concepto que pretende abanderar el enfoque curricular del ELE, el cual es más cercano a las condiciones de vida y de interacción de la población Sorda, así como al de la clase de ELE, esto es el concepto de Walsh (2010) un proyecto político, ético y pedagógico desde el cual, a través del espacio académico de la asignatura de ELE, se pueda transformar la sociedad, no se tolere la injusticia, se sea solidario(a) y equitativo(a), que cuestione la inferiorización y los ejercicios de poder, “que visibilice maneras distintas de ser, vivir y saber, que busque el desarrollo y la creación de comprensiones y condiciones que no solo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar,

ser, estar, aprender, soñar y vivir que cruzan fronteras” Walsh, (2010) (como se cita en Estañ, 2015, p.17-19).

4.2. Marco Teórico

En el presente aparte, centramos la atención en el autor Álvaro García Santa-Cecilia (1995) y su MCAC para lenguas extranjeras, con el fin de precisar sus componentes esenciales, como son sus principios y su funcionalidad en el ámbito de la planificación de la enseñanza de lenguas extranjeras y hacer la aplicación de su modelo para el currículo de ELESLS.

4.2.1. Modelo Comunicativo de Análisis Curricular para Lenguas Extranjeras de Álvaro García Santa-Cecilia.

García (1995, p.9) manifiesta que el currículo debe articular los principios de un proyecto educativo y la aplicación de estos en la práctica, tras un proceso de toma de decisiones a largo plazo, las cuales resuelven dificultades y acogen reformas, innovaciones y novedades surgidas en el aula durante la práctica pedagógica. Así las cosas, el enfoque curricular para la enseñanza de lenguas extranjeras por un lado, establece un compromiso y exige colaboración de parte de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de otra parte facilita el entendimiento sobre la trascendencia y las implicaciones “...de la relación entre los fundamentos teóricos que subyacen a una concepción particular sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, las decisiones relacionadas con la planificación de la enseñanza y la aplicación de estas decisiones en clase” (p.9). Esta relación la configura en tres momentos que denomina: fase de fundamentación, fase de las decisiones y fase de las actuaciones que se interrelacionan como “un todo coherente” y por las cuales ha de transitar cualquier currículo, en tanto “conjunto de medidas de planificación y orientación a partir de las cuales se puede realizar con mayor solidez y eficacia la puesta en práctica de cualquier proyecto o modelo de actuación pedagógica” (p.83).

En consecuencia, el currículo permitirá responder a las preguntas ¿qué significa enseñar? y ¿qué significa aprender una lengua extranjera?, interrogantes que comparte con el enfoque comunicativo y que éste último ha fundamentado a través de “un *corpus* de ideas y principios”. De este modo, el concepto de currículo y estos principios se unen para tratar el tema de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

La anterior perspectiva permitió al autor construir su modelo de análisis curricular en el cual se consideran los factores esenciales en el ámbito de la planificación de la enseñanza como son la necesidad de integrar los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación (componentes curriculares); en el ámbito del aprendizaje, el desarrollo de la responsabilidad en los estudiantes, la valoración de los factores cognitivos y afectivos en tanto variables individuales de los estudiantes y las necesidades y expectativas

de los alumnos a través de la consulta y la negociación; y finalmente, la valoración del currículo en su dimensión sociocultural.

El MCAC de García (1995), trata entonces los factores anteriores en tres niveles de análisis, donde el nivel de fundamentación trata las bases teóricas del modelo en relación con la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, y por otro lado, los factores sociales, culturales y educativos en relación con la situación de enseñanza. Estos factores, son pieza importante en los dos niveles siguientes, en el nivel de planificación, para la toma de decisiones y la adopción de orientaciones para la construcción del plan curricular; y el nivel de actuación, donde una vez aplicado este plan en un contexto y a una población determinada, se toman en consideración los problemas acaecidos.

En consecuencia, el autor muestra cómo el currículo interrelaciona los “fundamentos teóricos, los planes de enseñanza y las aplicaciones prácticas”. De la misma manera, subraya que las decisiones que surjan en cada fase o nivel deben retroalimentarse entre sí, a través del trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes, administrativos y todos aquellos que participen en su construcción, con lo cual se garantiza la flexibilidad del mismo para las adecuaciones y ajustes a lugar, toda vez que la dinámica del modelo es circular, característica que permite que “las teorías, los planes, los actos de enseñanza y los actos de aprendizaje adquieran consistencia y puedan evolucionar sin distorsiones ni frenazos bruscos” (p.83).

4.2.1.1. Bases o Principios del Modelo Curricular Comunicativo de García (1995).

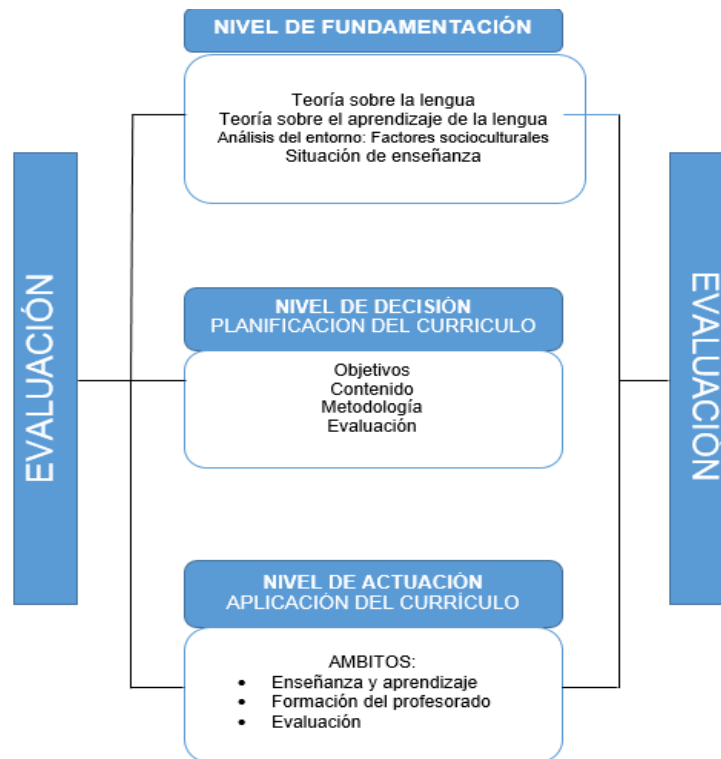
Los factores o principios en términos de intenciones que constituyen las bases del modelo curricular comunicativo de García (1995) son: el uso de la lengua con fines comunicativos, la enseñanza centrada en el alumno, el desarrollo de la competencia comunicativa, el énfasis en las necesidades del alumno y en el significado, la importancia de la dimensión sociocultural, el desarrollo de la autonomía y el respeto al individuo. En este sentido, el currículo es aplicable a diferentes situaciones de enseñanza, sus intenciones deben reflejarse en la planificación de los componentes curriculares y en la aplicación del plan en un contexto específico, y es comunicativo no solo en el sentido de sus fines con respecto a uso de la lengua y al desarrollo de la competencia comunicativas sino también desde la perspectiva de las intenciones del mismo, de las decisiones que se toman como de las actuaciones que se emprendan en el proceso pedagógico.

4.2.1.2. Funcionalidad del Currículo según Álvaro García Santa-Cecilia.

Finalmente, García (1995) muestra que la funcionalidad de un currículo tiene que ver con la posibilidad de que a través de éste se pueda consultar: (1) para la toma de decisiones sobre la práctica pedagógica pues conlleva a desarrollar seguridad y confianza en los docentes cuando estos optan por uno

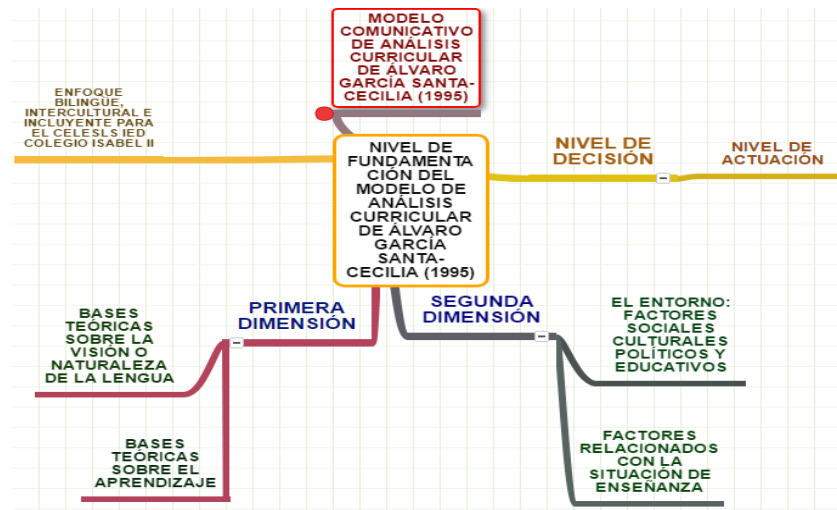
u otro procedimiento. (2) Decidir sobre el tipo de formación y capacitación que necesitan los profesores. (3) tener una perspectiva amplia sobre el tipo de supervisión o asesoría que se llegase a necesitar. (4) permitir su evaluación de manera “eficaz y productiva”. (5) dar importancia a los procesos investigativos sobre la enseñanza pues su perspectiva es amplia y está vinculada con su fundamentación teórica y con los “presupuestos sociales y educativos” (p.84).

Gráfica 2. Modelo comunicativo de análisis curricular para lenguas extranjeras de Álvaro García Santa-Cecilia (1995, p.85)



Para fines del presente trabajo, se hará la aplicación del MCAC de Álvaro García Santa-Cecilia (1995) en su nivel de fundamentación (en adelante MCAC-F), al espacio académico del ELESLS del Colegio Isabel II IED, de la jornada mañana, de la sede A, con el fin de cimentar las bases teóricas del CELSELS; orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje; favorecer los procesos de inclusión de la población Sorda; así como para plantear su enfoque desde una perspectiva particular *bilingüe, intercultural e incluyente*. (Véase gráfica 3)

Gráfica 3. Nivel de fundamentación del modelo comunicativo de análisis curricular para lenguas extranjeras de Álvaro García Santa-Cecilia (1995) con enfoque bilingüe, intercultural e incluyente.



4.2.2. Marco Contextual

En razón a que el análisis curricular realizado tiene como base el modelo de García (1995), y que éste modelo contempla la necesidad de un análisis del entorno isabelino, invitamos al lector para que consulte con mayor profundidad la información sobre el marco contextual del presente trabajo en el capítulo respectivo denominado *El entorno isabelino: factores sociales, culturales, políticos y educativos*.

4.2.3. Marco Metodológico

A continuación, se muestra el tipo y diseño de investigación, especificando la población participante, los criterios de su escogencia, el método y las técnicas de investigación utilizadas como son las encuestas y entrevistas estructuradas y semi-estructuradas. Seguidamente se describen las innovaciones metodológicas requeridas, toda vez que se cuenta con la participación de población Sorda usuaria de la LSC quienes requirieron registros individualizados y transcritos, personas oyentes, intérpretes de LSC-español y modelos lingüísticos. Así mismo, se describen los ajustes, la forma como se aplicaron los instrumentos de recolección de información y finalmente se concluye con la descripción de los procedimientos y criterios tenidos en cuenta para realizar el análisis de la información.

4.2.4. Tipo de Investigación.

La presente investigación se planteó en el marco de una metodología cualitativa interpretativa con implicaciones aplicadas, toda vez que desde el aspecto *cualitativo* permite explorar un tema poco estudiado como es el CELESLS de la IED Colegio Isabel II y fundamentar interrogantes para futuras investigaciones. De otro lado, ante la “inexistencia” del CELESLS, permite explicar por qué no hay un

CELESLS oficial, bajo qué condiciones se desarrolla el espacio académico del ELE en la actualidad y la necesidad de investigar sobre cuál sería una propuesta de modelo curricular, a partir de la aplicación del MCAC-F de García (1995) para la enseñanza del ELE en la jornada mañana, de la sede A de la I.E.D. Colegio Isabel II.

Así mismo, admite describir e identificar cuáles deberían ser las características, las propiedades y las dimensiones del CELESLS en su nivel de fundamentación (en adelante CELESLS-F). En lo concerniente con el aspecto *interpretativo*, permite realizar una descripción individualizada y en profundidad del hecho problemático mencionado, esto es, el CELESLS-F, por cuanto la multiplicidad de hechos sociales y condiciones a las cuales está sometido sin con ello buscar explicaciones sino interpretaciones; y desde el aspecto *aplicado*, admite el empleo del MCAC de García (1995) con el fin de desarrollar el nivel de fundamentación del CELESLS.

Este proceso permite hallar, en el nivel de fundamentación, particularidades del MCAC-F que pueden ser o no aplicables al contexto de la enseñanza/aprendizaje del ELE en lo concerniente con las teorías sobre segunda lengua y con la situación de su enseñanza/aprendizaje. Por consiguiente, se diseñaron cuestionarios para encuestas y entrevistas en calidad de instrumentos de recolección de información. De otro lado, consiente el análisis de los resultados a partir de técnicas analíticas e interpretativas de acuerdo a quienes en esta investigación participaron (población Sorda y oyente). Y por último, permite evaluar el grado de aplicabilidad del MCAC-F para la asignatura de ELE dentro del contexto del PEI de la IED Colegio Isabel II y el de cimentación de las bases del CELESLS.

Para finalizar, es preciso mencionar que la presente investigación se realizó de manera colaborativa por las autoras del presente trabajo, quienes están directamente implicadas; se hicieron registros de juicios propios, reflexiones y análisis críticos e impresiones en la medida en que se realizaba el análisis curricular respectivo; y fue un proceso de aprendizaje orientado desde la práctica y hacia la práctica con la intención de mejorarla y hacer cambios personales, con una marcada preocupación por interpretar y explicar lo que acontece entre los actores y el contexto para comprender la realidad desde estas diferentes interpretaciones y representaciones de la comunidad educativa.

4.2.5. Diseño Metodológico.

Antes de mencionar cómo se hizo la recolección de información y qué instrumentos se utilizaron para tal fin, es preciso explicar qué entendemos por el término “información”. Consideramos éste término como todos aquellos conocimientos pertinentes y valiosos para la investigación, que están presentes en documentos o que tienen un grupo de personas respecto al tema de estudio, en este caso el CELESLS, a partir de sus diferentes roles sociales, sus interacciones comunicativas con la población Sorda, sus relaciones directas e indirectas, y que estén en relación con el contexto educativo donde se lleva a cabo la

investigación, los cuales se organizan de tal manera que aporten datos, explicaciones e incluso interrogantes que enriquezcan el trabajo investigativo.

De acuerdo con lo anterior, se encuestaron personas de cada instancia o estamento educativo: estudiantes Sordos(as), estudiantes oyentes, docentes Sordos(as), docentes oyentes, madres, padres o acudientes, intérpretes y modelos lingüísticos y personal administrativo de la institución. Por el contrario, para las entrevistas se aplicó el cuestionario solo a un representante de cada uno de los estamentos anteriormente mencionados. Por último, se contó con la experiencia de las docentes que acompañan el programa de inclusión, una de ellas desde su experiencia como profesora de español y la otra inicialmente en funciones de coordinación y posteriormente como directora de un curso con presencia de estudiantes Sordos(as).

Se diseñaron los cuestionarios para las encuestas y entrevistas con preguntas que identificaran necesidades objetivas y subjetivas según la tipología de Castellanos (2010) que aportaran información a los elementos de análisis del MCAC-F de García (1995). En primer lugar, se elaboraron preguntas relacionadas con la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje e importancia del español como segunda lengua. En segundo lugar, aquellas relacionadas con el entorno, es decir preguntas de su contexto familiar, escolar y socio cultural, y las relacionadas con situaciones de enseñanza de lenguas ya sea la LSC y el ELE.

Dentro de las necesidades objetivas, se tuvieron en cuenta aquellas relacionadas con las condiciones sociales, culturales y educativas de los estudiantes, con el nivel de competencia de la “lengua nueva” así como las necesidades de uso y los objetivos de la comunicación, las cuales constituyen el punto de partida y permiten establecer los parámetros generales para el programa académico a seguir. De otro lado, las necesidades subjetivas a tener en cuenta fueron aquellas relacionadas con los aspectos cognitivos y afectivos de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, dentro de los cuales encontramos la forma en que los estudiantes procesan la información y la manera como organizan sus percepciones del entorno y cómo interactúan con el mismo, haciendo especial énfasis en su concepción y lógica particular de percibir el mundo, de comprender y adaptar la nueva información a los conocimientos preestablecidos.

Otro recurso utilizado, fue la codificación que se muestra a continuación en la tabla número dos aplicada a cada grupo de encuestas y entrevistas, con el fin de facilitar y agilizar la tabulación y el análisis de la información dado el número y la diversidad de participantes.

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	CODIFICACIÓN
Entrevista a docente Sordo y docente oyente del Colegio Isabel II I.E.D.	ENTREV-DS__/DO__/03-2017/ N°__
Entrevista a intérprete del Colegio Isabel II I.E.D.	ENTREV-INT/ 03-2017/ N°__
Entrevista a padres, madres, acudientes, cuidadores(as) oyentes y sordos(as) con vínculo o parentesco hacia la población Sorda del Colegio Isabel II I.E.D.	ENTREV-PA__/MA__ ACU_/ 03-2017/ N°__
Entrevista a estudiante oyente del Colegio Isabel II I.E.D.	ENTREV-EO__ 03-2017/ N°__
Entrevista a estudiante Sordo del Colegio Isabel II I.E.D.	ENTREV-ES__/ 03-2017/ N°__
Entrevista a Modelo lingüístico del Colegio Isabel II I.E.D.	ENTREV-ML/ 03-2017/ N°__
Encuesta a docentes oyentes y docentes Sordos del Colegio Isabel II I.E.D.	ENC-DS__/DO__/ 03-2017/ N°__
Encuesta a. estudiantes oyentes con vínculo o parentesco hacia la población Sorda del Colegio Isabel II I.E.	ENC-EO/ 03-2017/ N°__
Encuesta a estudiantes Sordos del Colegio Isabel II I.E.D.	ENC-ES/ 03-2017/ N°__
Encuesta a padres, madres, acudiente, cuidadores(as) oyentes y sordos(as) con vínculo o parentesco hacia la población Sorda del Colegio Isabel II I.E.D.	ENC-PA__/MA__ ACU_/ 03-2017/ N°__
Encuesta a modelo lingüístico del Colegio Isabel II I.E.D.	ENC-ML/ 03-2017/ N°__
Encuesta a intérpretes del Colegio Isabel II I.E.D.	ENC-INT__/DO__/ 03-2017/ N°__
Encuesta a personal administrativo del Colegio Isabel II I.E.D	ENC-ADMIN/ 03-2017/ N°__

Tabla 2. Codificación de los instrumentos de recolección de datos.

4.2.6. Criterios de Elección de los Participantes.

En cuanto a los criterios de elección se tiene que no participarían aquellas personas ajenas al colegio; aquellas que no fueron autorizadas por sus padres, madres, cuidadores y/o acudientes y que no firmaron el consentimiento informado; que no tenían contacto con la población Sorda en las clases o en espacios abiertos como el descanso; y aquellos (as) Sordos(as) o hipoacúsicos que no fueran usuarios(as) competentes en LSC ya que la intención era comprender sus opiniones e ideas.

4.2.6.1. Los Participantes.

Participaron en las encuestas quince Sordos(as) e hipoacúsicos(as) adolescentes usuarios de la LSC, matriculados oficialmente en básica secundaria y media, los cuales corresponden a una muestra del 20,5% de la población Sorda total, y a un 5.84% de la población Sorda en bachillerato, siendo esta última

de 34 estudiantes; seis adolescentes oyentes que compartieran el aula con población Sorda y en lo posible con algún grado de parentesco familiar; nueve acudientes entre padres o madres de familia o cuidadores; nueve docentes que trabajaran directamente con población Sorda e hipoacúsica en sus aulas, un docente Sordo, un directivo docente, la coordinadora del programa de inclusión, nueve intérpretes, dos modelos lingüísticos y finalmente tres personas del ámbito administrativo de la jornada mañana, de la sede A del Colegio Isabel II I.E.D.

Niveles	Total población	Población sorda	Porcentaje
Preescolar	86 Estudiantes	10 Sordos(as)	11.6% Sordos
Primaria	117 Estudiantes	48 Sordos(as)	41% Sordos
Bachillerato	582 Estudiantes	34 Sordos(as)	5.84% Sordos
Totales	785 Estudiantes	92 Sordos(as)	11.7 % Sordos

TABLA 3. Porcentaje de la población Sorda respecto a la población escolar total de la I.E.D. Colegio Isabel II.

4.2.6.2. *Asignación de la Población para la Aplicación de las Encuestas.*

La población asignada para el diligenciamiento de las encuestas fue:

Quince adolescentes Sordos(as) e hipoacúsicos(as) cuyas edades oscilan entre los 16 y 21 años, de los grados 602, 702, 802, 902, 1002 y 1102 a quienes se les indagó sobre su experiencia en el aprendizaje del español, su comunicación cotidiana por escrito con personas oyentes y sordas, las necesidades y uso del español escrito en diferentes ámbitos sociales, la comprensión lectora y producción escrita del español y sobre situaciones relacionadas con su contexto social y cultural.

Seis adolescentes oyentes cuyas edades oscilan entre 11 y 18 años de los grados: 602, 702, 802, 902, 1002 1102 a quienes se les indagó sobre su forma de comunicación con personas sordas, su imaginario acerca de las personas Sordas, situaciones de inclusión o exclusión en su contexto escolar y social y estrategias para el aprendizaje del español en población Sorda.

Nueve docentes de estudiantes Sordos(as) e hipoacúsicos de los grados 602, 702, 802, 902, 1002 y 1102 respectivamente a quienes se les indagó sobre el propósito de la enseñanza y el aprendizaje del ELE, sus procesos de enseñanza de lectura y escritura en el aula con población Sorda, su formación en procesos de enseñanza de lectura y escritura, su actitud hacia la cultura de la población Sorda, las estrategias de enseñanza y la preparación de material didáctico para su clase y finalmente, sugerencias de temáticas a desarrollar en la clase de español escrito para Sordos.

Diez intérpretes asignados a los grados 602, 702, 802,902, 1002 y 1102 a quienes se les indagó sobre el contexto y la edad de aprendizaje de la Lengua de Señas, su experiencia en edad y contexto como intérprete, su nivel del Lengua de Señas en la actualidad, su apreciación sobre la necesidad y uso real del

español escrito en la población Sorda y sobre la importancia del aprendizaje o adquisición de la LSC en la población Sorda.

Un modelo lingüístico de secundaria (Persona Sorda de quien los estudiantes adquieren la LSC) asignados para el espacio académico de LSC de los grados 602, 702, 802,902, 1002, 1102 a quien se le indagó sobre la importancia del aprendizaje del ELE; sitios o instituciones que enseñen español para Sordos(as); el aprecio hacia la cultura Oyente; motivación y actitud hacia el aprendizaje de ELE; identidad o sentido de pertenencia hacia el ELE; las habilidades de un docente para enseñar ELE para Sordos; expectativas de la población Sorda con respecto al aprendizaje de ELE; la experiencia de la población Sorda con respecto al aprendizaje de ELE en aula exclusiva; entrenamiento o capacitación para desempeñarse como modelo lingüístico en la enseñanza de la LSC como primera lengua o lengua materna; trabajo en equipo y compartir saberes derivados de su práctica para favorecer el proceso de enseñanza - aprendizaje de ELE; el nivel de comprensión y escritura en español con respecto a una persona Oyente; la habilidad más importante a desarrollar si la lectura comprensiva o la escritura; la relación entre el nivel de dominio del ELE y el nivel de dominio de la LSC; las condiciones de una persona Sorda para mejorar el dominio de ELE y la experiencia sobre cómo aprendió ELE.

Nueve padres, madres, cuidadores o acudientes de la población Sorda e hipoacúsica, entre ellos una madre Sorda con un hijo Sordo y una hija Sorda en secundaria a quienes se les indagó sobre cómo es la comunicación con sus hijos(as), su nivel de conocimiento de la LSC, las situaciones uso de ELE con sus hijo(as), las razones por las cuales es necesario aprender ELE y como verifica la comprensión de la comunicación en ELE.

Tres personas de la parte administrativa: secretaria, bibliotecario y almacenista de la sede A de la I.E.D. Isabel II a quienes se les indagó sobre el objetivo de la enseñanza aprendizaje de ELE, dificultades comunicativas con la población Sorda y si ha recibido formación en LSC.

4.2.6.3. Asignación de la Población para la Aplicación de las Entrevistas.

La población asignada para la realización de las entrevistas fue:

Un(a) docente oyente con experiencia de doce años con estudiantes Sordos(as) e hipoacúsicos en sus clases a quien se les indagó sobre la importancia del ELE para la población Sorda, la elaboración de su material didáctico que facilite la enseñanza y el aprendizaje de la LSC y del ELE, y favorezca la comprensión y la comunicación en su clase, aspectos relacionados con la Cultura Sorda, motivación desde su área para el aprendizaje de ELE y formación en atención a población en situación de discapacidad.

Un docente Sordo, con formación de pregrado en Licenciatura en educación Básica con experiencia de doce años en la enseñanza a población Sordos(as) e hipoacúsica, a quien se les indagó sobre las dificultades que ha tenido a nivel comunicativo cuando usa el servicio de interpretación, las estrategias que utiliza para que los estudiantes tomen notas o apuntes de la clase, de las estrategias

pedagógicas y didácticas que utiliza en su espacio académico para que el aprendizaje de la persona Sorda sea significativo, si ha realizado alguna propuesta pedagógica en beneficio del proceso de aprendizaje para la población Sorda o del proceso de enseñanza para los docentes del colegio, de cómo percibe el grado de motivación del estudiante Sordo en su clase, de las situaciones en las que se ha comunicado de manera eficaz con la población sorda por escrito, si considera que el Colegio Isabel II, ha elaborado y desarrollado un PEI incluyente, y su opinión acerca de la cultura de la población Sorda y su cosmovisión.

Una intérprete asignada a las áreas de matemáticas, ELE y educación física a quien se le indagó acerca de la motivación de los estudiantes Sordos(as) hacia el aprendizaje del ELE, la metodología y didáctica de la docente de ELE, la participación de la población Sorda isabelina, el beneficio o no al acompañar las clases de ELE, las expectativas de los estudiantes con respecto al aprendizaje del ELE, el sentido de pertenencia hacia el espacio del ELE, su formación como intérprete para la clase de ELE, sus experiencias comunicativas por escrito con la población Sorda, su trabajo en equipo y los saberes compartidos con los docentes de las diferentes áreas para favorecer el proceso de enseñanza - aprendizaje del ELE, los contenidos del ELE y su sentido para los estudiantes Sordos(as), su sintonía con la experiencia real, con sus intereses, el grado de responsabilidad de los estudiantes, el PEI y su desarrollo incluyente, y las dinámicas académicas e institucionales incluyentes.

Un(a) modelo lingüístico de secundaria asignada para el espacio académico de LSC de los grados 602, 702, 802,902, 1002, 1102 a quien se le indagó sobre su experiencia de vida en cuanto a la forma como aprendió la LSC y el ELE, influencia de su contexto familiar en la adquisición de la LSC y el aprendizaje del ELE.

Dos madres de estudiantes Sordos(as), una de ellas madre Sorda con un hijo Sordo y una hija Sorda, la otra madre oyente con hijo hipoacúsico, usuario de silla de ruedas y prótesis auditiva (implante coclear), a quienes se les indagó acerca de situaciones donde hay comunicación por escrito con diferentes miembros de sus familias, elaboración de materiales que faciliten la enseñanza y el aprendizaje del ELE y favorezcan el acceso a la información y al conocimiento por parte de su hijo o acudido, su labor como padre/madre o acudiente en la adquisición de la LSC y del aprendizaje del ELE, aprecio de la cultura Sorda y Oyente, acciones para que sus hijos Sordos se motiven a aprender ELE, su nivel de manejo de la LSC, formación para enseñar ELE a su hijo(a), actividades o estrategias que desarrolla con su hijo(a) para que aprenda ELE y uso del close- caption para ver televisión.

Un(a) persona coordinador(a) del programa de inclusión de profesión fonoaudióloga con experiencia de más de veinte años en el programa de inclusión de la SED a quien se le indagó sobre sus aportes al programa de inclusión de población Sorda a nivel social, cultural y pedagógico, sus propuestas de investigación aplicadas en la institución y finalmente algunas recomendaciones y estrategias a tener en cuenta para la fundamentación de un CELESLS-F.

4.2.7. Método y Técnicas.

Por ser, esta, una experiencia que a la fecha no ha sido realizada a nivel local, ni distrital, se definieron procedimientos coherentes y consecuentes con la realidad de la institución educativa y con las demandas del MCAC-F de García (1995), el cual se aplicó como instrumento para identificar variedad de factores del ámbito escolar, familiar y social, que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, los cuales permitieron la fundamentación del CELESLS.

Así las cosas, el MCAC-F de García (1995) nos orientó sobre la forma de elegir la ruta con la cual acceder a la información y en consecuencia lograr relacionar el problema de investigación (la carencia de una propuesta curricular, en el nivel de fundamentación, para la enseñanza del ELESLS) con el objeto de estudio, (las necesidades comunicativas de la población Sorda isabelina y los factores sociales, culturales, políticos y educativos del entorno que condicionan el aprendizaje del español y que afectan la situación de enseñanza del mismo) relación lograda gracias al modelo, el método y las técnicas usadas.

Como se mencionó anteriormente, se hicieron ajustes metodológicos tales como obtener la información garantizando el servicio de interpretación a la población Sorda de tal manera que se sintieran cómodos en el momento de la entrevista; la transcripción fiel de sus intervenciones a español escrito en el momento de diligenciar las encuestas; el despliegue del diligenciamiento de encuestas y ejecución de las entrevistas durante la jornada laboral por la dificultad de citar en jornada contraria a los participantes y la revisión de grabaciones donde había duda frente a la interpretación, entre otras situaciones.

En este sentido, los instrumentos utilizados fueron encuestas y entrevistas estructuradas y semi-estructuradas con preguntas que se dispusieron para identificar las necesidades objetivas y subjetivas (Castellanos, 2002) de la población Sorda con respecto a la enseñanza-aprendizaje del ELE, las cuales responden a las temáticas sobre la visión de lengua y los factores que condicionan el aprendizaje de una segunda lengua, y las características sociales, culturales, políticas y educativas del entorno isabelino que afectan la situación de enseñanza del ELE. (Véase anexos 1 al 13)

De otro lado, con el mismo objetivo, se hicieron reuniones con población Sorda y oyente, se revisaron actas sobre talleres de sensibilización para padres y docentes con respecto a la enseñanza del ELE y consultas a la profesora titular de ELE y a sus apuntes, a manera de diario de clases. (Véase anexo 15)

Procedimientos Adelantados con los Participantes.

Con respecto a las encuestas para la población Sorda e hipoacúsica, las autoras organizaron grupos conformados por dos (2) hasta siete (7) estudiantes Sordos(as), se les proveyó del servicio de interpretación con el fin de explicarles la dinámica de la encuesta y su finalidad. En seguida se le pidió al

intérprete que informara sobre las preguntas de la encuesta, la cual fue leída por las autoras en los diferentes momentos, así como las respuestas o intervenciones de cada uno(a) de los estudiantes. Cuando la pregunta era abierta, y en vista de que los estudiantes no tienen competencia en español escrito, o como se escucha usualmente, no escriben en español de manera comprensible, las autoras, transcribieron en el tablero lo interpretado y les pedían a los estudiantes que copiaran, lo de cada quien, en el espacio destinado para ello en la encuesta, enseguida se verificaba que lo hicieran de manera correcta y se aseguraban que lo copiado era lo expresado por cada uno. Hay que subrayar que se les recordó ser sinceros en sus respuestas y su derecho a la confidencialidad, toda vez que su idioma puede ser observado por otros, sin embargo, ninguno hizo el requerimiento.

En cuanto a las encuestas para la población Oyente, éstas fueron entregadas para ser diligenciadas de manera individual en un espacio fuera del contexto escolar, es decir se les permitió llevarlas a casa para contestarla; al personal administrativo se le entregó la encuesta y se le pidió que la resolviera de manera individual sin ningún tipo de requerimiento diferente a expresar su sentir de acuerdo a sus vivencias con la población Sorda. De la misma manera, a todos los intérpretes de la institución se les entregó la encuesta quienes la contestaron individualmente y con muy buena disposición.

5. Análisis y Propuesta de Fundamentación del Currículo de Español Lecto-Escrito como Segunda Lengua para la Población Sorda Isabelina a partir de la Aplicación del Modelo Curricular de Álvaro García Santa-Cecilia

En el presente capítulo presentamos el MCAC-F de García (1995) aplicado al espacio académico del ELESLS y la propuesta de fundamentación curricular que surgirá, a partir del análisis de los dos componentes de cada dimensión. Es preciso aclarar que la importancia del presente trabajo reside en la revisión, análisis, reflexión y contrastación de las teorías sobre la naturaleza de la lengua y del aprendizaje presentes en el MCAC-F aplicadas a la realidad del ELESLS, la cuales hacen parte de la primera dimensión del modelo. Así mismo, este proceso se llevará a cabo con la segunda dimensión del modelo que trata sobre el análisis del entorno: los factores sociales, educativos y culturales, y la situación de enseñanza. De esta manera, el procedimiento anterior permitirá concretar unos lineamientos a manera de propuesta de fundamentación del currículo de ELESLS. (Véase gráfica 4)

Gráfica 4. Nivel de fundamentación del modelo comunicativo de análisis curricular para lenguas extranjeras de Álvaro García Santa-Cecilia (1995) aplicado a la enseñanza del ELESLS y su enfoque.

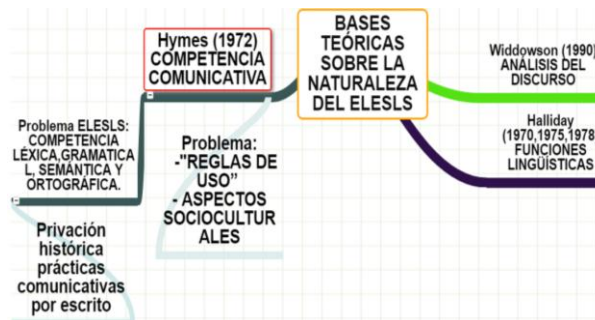


5.1. Análisis de la Primera Dimensión del Nivel de Fundamentación del Modelo Curricular de García (1995) como Aporte para la Propuesta del Currículo de ELESLS en su Nivel de Fundamentación.

Como se mencionó, se procede a la revisión, análisis y reflexión del contenido de la primera dimensión del MCAC-F de Álvaro García Santa-Cecilia (1995) aplicado al español lecto-escrito (ELE) del contexto isabelino, en calidad de segunda lengua para población Sorda, por ser el idioma de llegada, con el cual se comunica la mayoría de la población oyente del territorio colombiano donde se encuentra establecida la población escolar Sorda isabelina, con el fin de cimentar las bases teóricas curriculares para la enseñanza/ aprendizaje de ELE dentro de un entorno lingüístico y una situación de enseñanza particular.

5.1.1. Análisis y Propuesta de Fundamentación de las Bases Teóricas sobre la Visión o Naturaleza del ELESLS a partir de la Contrastación con la Teoría de la Naturaleza de la Lengua para Idiomas Extranjeros.

Gráfica 5. Nivel de fundamentación del modelo comunicativo de análisis curricular para lenguas extranjeras de Álvaro García Santa-Cecilia (1995) aplicado a la enseñanza del ELESLS.



5.1.1.1. La Competencia Lingüística en la Enseñanza del ELESLS.

De acuerdo con el criterio de Hymes (1972) (como se cita en García, 1995, p.91-92), quien menciona que el punto de partida de una teoría de lengua no debe ser los problemas teóricos relacionados con las reglas gramaticales, las cuales no dan cuenta de las “reglas de uso”, sino el tratamiento de los problemas relacionados con los aspectos socioculturales que se dan en la práctica de los hablantes-oyentes en comunidad; y teniendo en cuenta la caracterización que hace de la competencia comunicativa, podemos afirmar que, el contexto isabelino, restringe los cuatro juicios que el autor menciona con respecto a la adquisición de la primera lengua, que para el caso nuestro es la lengua de señas colombiana (LSC), situación que repercute indudablemente tanto en el aprendizaje como en la enseñanza de ELE, en tanto los juicios de Hymes (1972) (como se cita en García, 1995, p.91-92) cuestionan sobre :

Si (y en qué grado) algo es posible desde un punto de vista formal... 2...es factible con los medios de los que dispone... 3...es apropiado (adecuado, feliz y con éxito) en relación con el contexto en el que se usa y es evaluado... 4...es realizado de hecho, y lo que supone tal realización.

Si bien es cierto, como dice García (1995), que recientemente la competencia comunicativa es el eje de reflexión teórica. Para el caso de la población Sorda esta reflexión se torna aún más compleja debido a que en el aula de ELE se logra evidenciar que los procesos de adquisición de la primera lengua y de aprendizaje de la segunda lengua se desarrollan de manera simultánea, es decir, los estudiantes están adquiriendo y aprendiendo a la vez ambas lenguas. En este sentido la competencia comunicativa con la que cuentan en LSC, no cuenta con el nivel de dominio que ha desarrollado el estudiante oyente en su primera lengua, a pesar de tener la misma edad y de encontrarse cursando el mismo grado de escolaridad.

Así las cosas, el valor de verdad de los anteriores juicios no tienen asidero para la situación de adquisición-aprendizaje de la LSC, ya que se logran poner en duda debido a que históricamente la comunidad Sorda ha tenido dificultades en la adquisición de la LSC por razones tales como su ingreso tardío al sistema educativo y su contacto tardío con la LSC, entre otras circunstancias no menos importantes. Para dar credibilidad a esta afirmación, es necesario solo comparar el nivel de oralidad de un estudiante oyente de sexto equiparable con el nivel de producción en LSC de un estudiante Sordo. La realidad muestra que la fluidez oral del oyente en su L1 es superior a la fluidez del estudiante Sordo en L1.

Ahora, si queremos ver el grado de fluidez escrita en ELE de una persona Sorda comparado con la producción oral de un estudiante oyente que apenas está adquiriendo el español, el siguiente comentario nos da una idea al respecto: “...es que la escritura de los profesores Sordos del colegio es similar a la producción oral de mis niños”. Esta es la expresión de una docente de preescolar de estudiantes oyentes quien, en una reunión durante la semana de desarrollo institucional, a propósito del tema, mencionó lo anterior con sorpresa y sin tono de recriminación o señalamiento. Ella añadió el siguiente comentario, un

tanto preocupada, ¿...entonces qué se espera del nivel de lengua escrita de los estudiantes Sordos(as) del grado once?

A excepción de esta docente de preescolar, pareciera que hay algo en las representaciones o imaginarios de docentes y directivas isabelinas, frente a los procesos cognitivos y lingüísticos de la población Sorda, que no les permite aceptar o reconocer esta realidad y asumen que el problema de la comunicación, de si entendió o no entendió el estudiante Sordo(a) es del intérprete, y si escribe o no escribe, es del(a) profesor(a) de ELE. Esta situación, entre otras, responde al siguiente interrogante que da paso a la propuesta en este aparte: ¿por qué la población Sorda se mantiene en grados de escolaridad que no les corresponde de acuerdo a su edad lingüística y cognitiva?

En realidad, la población Sorda isabelina, de acuerdo a su edad lingüística y cognitiva, sí debería cursar los grados de escolaridad que les corresponde, pero el sistema educativo no contempla esta posibilidad., y por otra parte, los docentes de las diferentes áreas del PEI isabelino que tienen en sus aulas a estudiantes Sordos(as) deberían ser capacitados en el tema de la adquisición de la LSC y su importancia para favorecer desde sus clases el aprendizaje y desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas, a propósito de los principios fijados por Hymes (1972).

En este orden de ideas, cualquier persona Sorda puede llegar a demostrar a nivel lecto-escrito “...el conocimiento y la capacidad de uso del que dispone un hablante-oyente en el aspecto gramatical... psicolingüístico... sociocultural... y de facto” (García, 1995, p.92), siempre y cuando se den las condiciones en su entorno para que se cumplan los cuatro juicios mencionados. Pero antes de pensar en esto, hay que reconocer que mientras los estudiantes Sordos(as) isabelinos aún no han consolidado los aspectos relacionados con el conocimiento y la capacidad de uso del sistema lingüístico de su primera lengua, la LSC, los estudiantes oyentes ya lo han hecho, aunque con un mayor grado de desarrollo a nivel oral que a nivel escrito. No obstante, hay que reconocer que el sistema educativo colombiano también tiene falencias para lograr procesos lecto-escritores exitosos con la población oyente.

5.1.1.2. Las Funciones Lingüísticas en la Enseñanza del ELESLS.

Ahora bien, si complementamos el análisis anterior con la teoría de las funciones del lenguaje de Halliday, (1970, 1975,1978) (como se cita en García, 1995) quien también se interesa por el contexto social y la manera como se realizan las funciones de la lengua “en el habla”, que para el caso de esta población se materializa en su producción viso-gestual en LSC, podemos concluir que sucede algo similar, la realización de estas funciones depende del dominio adquirido en la primera lengua. Esta capacidad de expresar y crear significados en la comunicación cotidiana se evidencia en la interacción comunicativa en la medida en que desarrollen tanto las macro-funciones, esto es el componente interpersonal, el ideacional y el textual, como los cuatro factores de la comunicación que describen los autores Breen y Candlin (1980) (como se cita en García, 1995).

Las convenciones que rigen las relaciones interpersonales entre el hablante y el oyente, o entre quien escribe y quien lee, y que permiten compartir significados (nivel interpersonal); las ideas o los conceptos que son comunicados y que contienen diferentes significados potenciales (nivel ideacional); las formas lingüísticas – los textos- en que se realizan tanto el sistema de ideas y conceptos como el sistema de relación interpersonal (nivel textual)... y las actitudes, los valores y las emociones de carácter personal y sociocultural...denominados en conjunto afectos que determinan aquello que elegimos comunicar y cómo vamos a comunicarlo. (p.93 y 94)

De lo anterior, se refuerza la propuesta inicial sobre la necesidad de que el estudiante Sordo(a) isabelino(a) domine su primera lengua al punto de lograr realizar las funciones lingüísticas anteriormente descritas para con ello garantizarlas en la segunda lengua (ELE).

5.1.1.3. La Teoría del Esquema en el Análisis del Discurso en la Enseñanza del ELESLS

Con respecto a la investigación lingüística de Widdowson (1990) (citado en García,1995, p.95) acogemos su interés centrado en la forma en que se crea, se negocia y se interpretan los significados, toda vez que esta visión nos permite demostrar que la población Sorda isabelina, en su nivel de lengua respectivo, no solo produce y entiende enunciados propios y de los demás en su lengua, sino que a través de su interpretación de los enunciados de los otros, participa en la negociación de significados en LSC y usa los enunciados para producir discursos en LSC, con los cuales comunica su visión de mundo, punto decisivo para entender a esta comunidad, siempre y cuando nos comunicáramos con ellos(as) en LSC.

Esta reflexión junto con el análisis de los resultados de esta investigación nos lleva a proponer el aprendizaje de la LSC por parte de la población oyente isabelina para comunicarnos con ellos(as), y lograr “ponernos en sus ojos”, entender cómo piensan, qué sienten, cuáles son sus afectos (actitudes, valores, emociones personales y socioculturales) y cuáles son sus representaciones del mundo. Todos estos aspectos muy diferentes a las nuestros (de los oyentes) debido a la privación que han tenido con respecto al acceso a la información y al conocimiento, aspectos cruciales en la vida de un ser humano, los cuales, aún no han sido cubiertos en su totalidad a través de su primera lengua.

Es muy importante que la aprendan facilita a los niños el aprendizaje además crea buenos pilares en cuanto a la construcción de discurso, aprovechar desde muy niños de los 0 a los 5 años igual que el oyente aprende el español. Porque es la edad de apropiación y comprensión en su primera lengua.

Docente oyente (encuesta, 27 de marzo de 2017)

Considero que al tratarse de su primer idioma, su primera lengua es vital que la persona sorda adquiera su idioma en sus primeros años de vida, desde que nace debe reconocerse que tiene un idioma diferente a la comunidad mayoritaria.

Docente oyente (encuesta, 27 de marzo de 2017)

Es interesante destacar cómo el mencionado autor, a partir del concepto de *esquema* construye un modelo donde muestra el proceso a través del cual se genera el discurso. El concepto lo define García

(1995, p.95) como “la capacidad del hablante para extraer el significado de los datos sensoriales” (subrayado fuera del texto). Al respecto, acentúa el autor que lo importante es entender que “el hablante no deriva el significado de un análisis o de una consideración detenida de la propia lengua, sino que la lengua es tan solo un medio, una serie de claves que conduce al significado”, ésta “actúa como una serie de indicadores que nos señala el área de conocimiento del mundo que hemos de hacer consciente para interpretar su mensaje”. En este punto, García (1995) enfatiza que,

...solo cuando no somos capaces de relacionar la lengua con un esquema de referencia de nuestro conocimiento del mundo, cuando una palabra no activa este conocimiento, nos preguntamos por el significado específico de esa palabra, centramos nuestra atención en la propia lengua. (p.95)

A propósito, para Widdowson (1990) hay dos clases de conocimiento: el “... “sistémico” ... centrado en las propiedades formales de la lengua”, y el “esquemático” el que tenemos del mundo: nuestras creencias, ideas, experiencias, valores culturales, etc.” Estos esquemas según Brown y Yule (1983) (como se cita en García, 1995, p.95) se conciben como “un conocimiento organizado que nos permite esperar o predecir determinados aspectos en nuestra interpretación del discurso”. Es por esto que el hablante oyente nativo presta más atención al conocimiento “esquemático”. Luego al no nativo le es importante adquirir el conocimiento sistémico para tener un buen desempeño en la comunicación.

Con la intención de comprender los procesos de aprendizaje del ELE es preciso analizar el proceso de generación del discurso en LSC por parte de la población Sorda isabelina con el fin de evidenciar si éste discurso en LSC da cuenta del concepto de “esquema”. Efectivamente, nos damos cuenta que, a partir de los datos sensoriales almacenados por su canal visual, extrae significados, y es la LSC el medio por el cual llega al significado y se hace consciente del “área de conocimiento del mundo” que ésta lengua le muestra para que lo interprete, para que interprete su mensaje. Ahora bien, es importante subrayar que en el proceso de adquisición/aprendizaje de la LSC, se da la situación similar que en un contexto hablante oyente, donde la lengua puede impedir que se haga la relación con un esquema de referencia previo, esto es, para el caso del contexto de interacción viso-gestual de la persona Sorda, que exista la seña pero que ésta no le permita activar el conocimiento previo (el esquema) y por lo tanto también pregunten por el significado específico de esa seña y centren su atención en la propia lengua.

Así las cosas, hay tanto palabras como señas que pueden impedir que se llegue al significado, luego no se logra activar esquemas previos, y el impase en ambos idiomas se soluciona preguntando el significado. La cuestión en este punto es ¿qué pasa cuando no hay seña, pero si hay esquemas que se activan con la definición de la seña que no existe?, ¿pasa lo mismo en español? ¿También, en el idioma español no contamos con palabras, pero si hay esquemas que se activan con la definición de la palabra que no existe? Bueno, esta probabilidad en español también existe cuando estamos aprendiendo o adquiriendo

el idioma, en este caso, no se lograría llegar al significado y con ello no se activarían los esquemas previos.

Al respecto, la ventaja del estudiante oyente radica en que cuenta con innumerables palabras de su idioma y que desconoce el significado de muchas de ellas, pero que al referirse a ellas y al preguntar por su significado, logra una respuesta inmediata que hace que se activen sus esquemas previos; mientras que la situación del estudiante Sordo(a) isabelino(a) es diferente.

El estudiante isabelino cuenta con una LSC muy joven, incipiente, con un léxico reducido que no conoce en su totalidad, y aparte de esto, desconoce u olvida el significado de muchas señas porque su interacción comunicativa se limita a contextos específicos como el del colegio o cuando se reúne con sus amigos(as) Sordos(as). Adicionalmente, a diario se entera que muchos de los datos sensoriales almacenados por su canal visual, de los cuales puede extraer significados, no tienen seña, entonces le resulta complejo referirse a ellos -sin pretender decir que no lo logre-.

Se presenta entonces la situación en que pierden la oportunidad de activar esquemas por la inexistencia de la seña o porque no hacen uso frecuente de su LSC, y con ello los procesos de recordación y memoria son más difíciles toda vez que la repetición y el uso continuo de la LSC hace que se fije la seña y el concepto en su memoria. Razón por la cual olvidan tan fácilmente y preguntan con tanta frecuencia.

A manera de ilustración, no hay seña para el concepto de “palabra esdrújula”, pero la explicación de ésta -dato sensorial almacenado- constituye un esquema, con lo cual, no hay seña, pero si hay un concepto que logra unir a esquemas previos sin necesidad de seña. Situación no usual dentro del contexto hablante-oyente en español y otras lenguas. Por lo anterior, el estudiante isabelino tarda más tiempo en recuperar la información, los datos sensoriales cuando no hay seña, y por lo mismo sus representaciones del mundo y su comunicación en LSC son experiencias muy diferentes a las de la persona oyente.

Este escenario se repite a diario en el aula de clase donde tanto intérpretes como Sordos(as) argumentan que no hay seña para determinado, concepto, suceso o cosa, situación que obliga inmediatamente a que se cree la seña en común acuerdo entre Sordos(as), intérprete y profesor, proceso que agota el tiempo de las clases y por ende se avanza lentamente. En caso contrario, cuando no se da este espacio, los estudiantes Sordos(as) isabelinos(as) recurren a la memorización de la palabra con el riesgo de olvidar el significado con más prontitud que cuando crean la seña. De acuerdo a lo anterior surge la pregunta *¿cómo enseñar una segunda lengua sin estos prerrequisitos en L1?*

A manera de conclusión y propuesta, una vez más se evidencia la incidencia favorable o desfavorable del nivel de dominio de la LSC en el aprendizaje del ELE. En consideración a esto, la población Sorda isabelina debería contar con el conocimiento “...“sistémico”...centrado en las propiedades formales de la lengua” y el conocimiento “esquemático”...el que tenemos del mundo:

nuestras creencias, ideas, experiencias, valores culturales, etc.”, desde su primera lengua (LSC), de la misma manera como la población estudiantil oyente isabelina ha logrado contar con éste conocimiento de lengua y del *mundo*; condiciones que garantizan una organización de esquemas de conocimiento para “*esperar o predecir determinados aspectos en nuestra interpretación del discurso*” (Brown y Yule, 1983) (como se cita en García, 1995, p.95) y con ello avanzar más rápidamente en la consolidación de la LSC, en su conocimiento y dominio, en el conocimiento del *mundo* y del ELE. Nuestra tarea como docentes al respecto, es propender porque el estudiante Sordo(a) a través de la LSC cuente con el conocimiento *sistémico* y con el *esquemático*, en tanto no suceda esto, los resultados académicos seguirán siendo los mismos.

Por consiguiente, aunque haya carencias en el conocimiento del sistema lingüístico de la LSC y en el desarrollo de sus competencias comunicativas por parte de la población Sorda isabelina, es necesario seguir desarrollando en ELE la competencia léxica, gramatical, semántica y ortográfica, por cuanto indudablemente favorece dos aspectos: de un lado, la adquisición y uso de la LSC en contexto académico, y de otro lado, como el proceso en ELE sí se está dando de acuerdo al grado real de desarrollo de su competencia lingüística y comunicativa en LSC, entonces sus procesos en lectura comprensiva también mejorarán, aunque no en el grado ideal de desarrollo esperado por los docentes titulares de las diferentes áreas del PEI isabelino.

En concordancia con el objetivo de la enseñanza del ELE indagado en la investigación, se tuvo como resultado, de parte de docentes y estudiantes Sordos(as), que el CELESLS debe apoyar los procesos lectores comprensivos de las diferentes áreas. En consecuencia, el espacio de ELE deberá desarrollar con mayor detalle y profundidad, la competencia léxica, gramatical, semántica y ortográfica, más que la competencia comunicativa, hasta tanto los estudiantes Sordos(as) isabelinos dominen en LSC las competencias lingüística (¿Qué saben los estudiantes sobre la LSC); pragmática (¿Qué deben y pueden comunicar en LSC); intercultural (¿Qué lazos deben y pueden establecerse entre la L1 y la L2); sociocultural (el “saber ser”) (Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H., 2002) y (Byram y Zarate, 1994); y sociolingüística (¿Qué otras cosas deben saber y poder hacer en contexto). De la misma forma, promoverá la intensificación horaria para las asignaturas de LSC y ELE, y la apertura del espacio de aprendizaje de la LSC para la población oyente como lengua vehicular para la comunicación cotidiana entre ambas poblaciones.

5.1.2. Análisis y Propuesta de Fundamentación de las Bases Teóricas sobre el Aprendizaje del ELESLS a partir de la Contrastación con la Teoría del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.

5.1.2.1. Análisis de los Errores como Aporte a la Teoría del Aprendizaje del ELESLS.

El “Error”, una Oportunidad para Conocer el Mundo del Silencio.

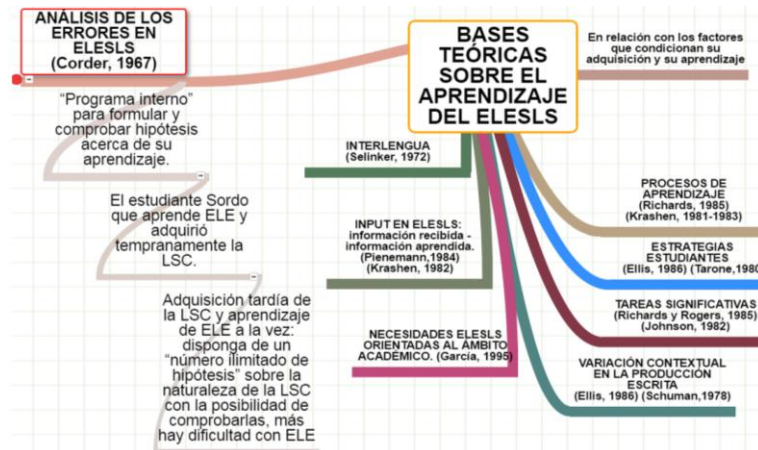
Las bases teóricas sobre el aprendizaje de la lengua, establecidas por los autores mencionados en García (1995), que fundamentarían el currículo de ELE, tienen que ver con los aspectos más relevantes sobre la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. García (1995) afirma que la “teoría de la adquisición de segundas lenguas” nace del “enfoque que pretendía explicar los problemas relacionados con la adquisición de las lenguas extranjeras mediante el desarrollo de teorías relacionadas con los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje” (p.97).

En similares circunstancias, se fundamentaría el CELESLS, aplicando estos aportes teóricos sobre el aprendizaje y adquisición de lenguas desde fuera y a partir de la práctica de los docentes de ELE, así como se ha hecho con la población hablante-oyente, sin embargo, si Richards y Rogers (1986) (como se cita en García, 1995, p.96) dicen que estos aportes son escasos para fundamentar la enseñanza comunicativa en personas hablantes-oyentes, en esta misma trayectoria, *¿qué se puede decir al respecto de fundamentar el CELESLS desde aportes sistematizados que aún son más escasos desde la práctica de la enseñanza del ELE?*

Tras el anterior interrogante, y con el fin de seguir fundamentando el CELESLS, es necesario abordar algunos aspectos tratados en García (1995) que tienen como base planteamientos de autores que han tratado el tema desde la población hablante-oyente, y por consiguiente consideramos que su revisión, análisis, reflexión y contrastación, favorecería el aprendizaje del ELE.

Dentro de los aportes importantes de Corder (1967) (como se cita en García, 1995, p.99) con respecto a las situaciones que afectan positiva o negativamente el aprendizaje de una L2, está la consideración de estudiar los errores cometidos por la persona que aprende una L2 ya que este análisis marca la ruta de sus causas. El autor habla de la existencia probable de un “programa interno” que tiene toda persona con el cual logra adquirir/aprender un idioma y que a la vez le permite formular y comprobar un “número ilimitado de hipótesis” sobre su proceso de adquisición o aprendizaje de su primera lengua. Así mismo comenta que cuando la persona, una vez ha adquirido su L1 y está aprendiendo una L2, ya no formula, ni comprueba hipótesis, sino que simplemente compara las dos lenguas y de una forma más ágil determina la naturaleza de la L2.

Gráfica 6. Análisis y propuesta de fundamentación de las bases teóricas sobre el aprendizaje del ELESLS a partir de la contrastación con la teoría del aprendizaje de lenguas extranjeras.



Al aplicar las consideraciones del autor a la población Sorda isabelina se logra entender la complejidad y la dificultad para aprender el ELE debido a que por un lado, se encuentran en el proceso de adquisición/aprendizaje de la LSC²; en cada grupo se encuentran estudiantes con diferentes niveles de dominio en LSC; están aprendiendo también el ELE³; y de otro lado, el más importante de los aspectos, no pueden comparar fácilmente la LSC con el ELE pues son idiomas abismalmente diferentes, toda vez que se debe considerar el aprendizaje de la LSC desde su canal viso-gestual, a la manera como lo hace un escáner, el cual no puede leer letras, ni palabras, pero sí puede leer códigos de barras. Su cerebro recibe lo que su “escáner” (su canal visual) le ofrece como información, los datos de su experiencia. Más adelante, cuando su “escáner” ya sea capaz de leer todo tipo de “código de barras”, es decir cuando haya adquirido y entendido el sistema lingüístico de la LSC, podrá leer y comprender ELE más fácilmente, pues transfiere las habilidades ya adquiridas en este proceso de adquisición de L1 al proceso de aprendizaje de L2 (ELE).

Por consiguiente, se puede afirmar que la población Sorda isabelina sí formula y comprueba un “número ilimitado de hipótesis” durante su proceso de adquisición/aprendizaje de la LSC, pero no se puede asegurar que determinen la naturaleza del ELE de la misma manera y con la misma agilidad como lo podría hacer una persona oyente al aprender inglés, toda vez que no hay que olvidar que su situación particular de adquisición/aprendizaje de la LSC no es la más favorable.

² Proceso de adquisición complejo toda vez que adquiere/aprende la LSC de diferentes fuentes en su mayoría no nativas como por ejemplo, para el caso de la población Sorda de primaria, aprende/adquiere la lengua de señas, en el mejor de los casos de su profesor Sordo(a), o del(a) profesor(a) oyente que no cuenta con dominio pleno de la LSC, o del profesor oyente cuyo registro en LSC está influenciado por la estructura sintáctica del español, o por el modelo lingüístico (señante nativo sin formación pedagógica) que le escribe en español en el tablero a la vez que se comunica en LSC; y para el caso de la población escolar Sorda de básica secundaria y media, la adquisición o aprendizaje de la LSC se da en aula compartida con oyentes a través del servicio de interpretación y en el espacio de la asignatura de LSC orientada por un modelo lingüístico sin formación académica, ni pedagógica en enseñanza de primeras o segundas lenguas o en lenguas extranjeras y en el mejor de los casos por el profesor Sordo licenciado, pero sin formación en enseñanza de lenguas.

³ Para el caso isabelino en la educación básica secundaria y media, se cuenta con la docente formada en la enseñanza de lenguas extranjeras, con un nivel básico en LSC, pero acompañada de un(a) intérprete que, en su mayoría, no tienen buenos desempeños a nivel escrito, ni en comprensión lectora, y menos en conocimientos propios de la asignatura, desconociendo frecuentemente los términos y conceptos propios de la disciplina tanto en español su L1 como en LSC.

Cuando el estudiante Sordo(a) isabelino(a) inicia el proceso bajo estas condiciones y permanece en éste durante todo el bachillerato, los “errores” más usuales que comete son de tipo sintáctico al realizar las actividades propias producto de la enseñanza del ELE; suele pasar que la sintaxis de la LSC interfiere en la del ELE y en el momento en que el profesor verifica la comprensión de lo aprendido en ELE (para descartar memorización sin sentido o sin comprensión de estructuras, a corto plazo) a través de la práctica de la traducción de la estructura del ELE a LSC (traducción signada y traducción inversa a LSC), se hace evidente en qué medida la sintaxis del ELE interfiere en su producción en LSC.

Esta situación de verificación es altamente desgastante, compleja y requiere de mucho tiempo, pero es necesaria tanto para el estudiante, el intérprete como para el/la docente, toda vez que el/la docente debe asegurarse junto con el intérprete que el estudiante haga debidamente la correspondencia sintáctica en ambas lenguas sin descuidar el significado y la comprensión, y en varias ocasiones, son los estudiantes los que ayudan en este proceso al intérprete en la construcción de la expresión, frase u oración en LSC, pues esto implica pasar una situación del mundo oyente en palabras a señas, otro mundo con representaciones que pueden dificultársele al intérprete pues sus representaciones mentales son de oyente, y éste también tiene que hacer ese proceso inverso. Ejercicio absolutamente productivo en términos de activar procesos metalingüísticos (en LSC y en ELE) tanto en los estudiantes Sordos(as) como en los/las intérpretes e incluso del docente en lo concerniente con la LSC.

Una vez identificada la interferencia en ELE a nivel sintáctico, el “error”, para el caso de la docente isabelina de ELE, como ella ha desarrollado la habilidad de la lectura y la adquisición de léxico en LSC en un nivel básico, le pide al estudiante que haga la “traducción signada” (traducción de cada palabra presente en la oración a LSC), de tal manera que el/la estudiante se dé cuenta que está utilizando la estructura de la LSC en la producción escrita del ELE, con lo cual hace conciencia del proceso y lo corrige.

En caso contrario, si la interferencia de ELE se da en la LSC, la docente les recuerda que cuando ella entiende la producción en LSC, éste es un indicador que le avisa que la están estructurando inadecuadamente. A manera de anécdota se tiene la situación donde un estudiante le pregunta: *“¿profesora cómo sabe que no estoy estructurando correctamente mi discurso en LSC si usted nos ha dicho que no sabe LSC?”*, a lo cual respondió *“sencillo, en la medida en que yo entienda lo que me dicen” es porque están haciendo “español signado”, y cuando no les entiendo asumo que están estructurando bien la LSC, pero verifico esto con el intérprete. Por eso, ustedes me ven que le pregunto al intérprete si lo están haciendo bien o no*. De esta manera, la docente suele corregir el “error” y los actores de la clase de ELE quedan satisfechos a pesar de alcanzar o no los logros en ELE, pues la ganancia en la clase de ELE se da más en la primera lengua (LSC) que en la segunda (ELE).

Así las cosas, la propuesta del uso de la traducción signada (“español signado”) e inversa como el deletreo dactilológico de manera repetitiva, es válida por tanto son estrategias usadas para garantizar el aprendizaje de la escritura de la palabra, la estructura de la oración y el significado y sentido de la palabra y de la oración, pero además los estudiantes se valen de ésta para reconocer y repasar la sintaxis del español, y para contrastarla con la de la LSC.

Esta práctica ha sido criticada por cuanto hay una alta fijación de la sintaxis del ELE en las interacciones comunicativas espontáneas en LSC tanto de intérpretes, profesores como de estudiantes. Un ejemplo de esto es la traducción signada del himno de Colombia y el de Bogotá⁴. Sin embargo, consideramos que a los ojos del profesor de ELE no es una crítica sino un halago pues indica que el estudiante se está apropiando/adquiriendo el ELE. No obstante, se aclara que las expresiones del tipo colocaciones o expresiones idiomáticas, proverbios o dichos populares no tienen este tratamiento, luego se les advierte que es imposible su traducción signada ante lo cual se les da a conocer el equivalente en LSC si lo hay.

En vista de que el error sistemático (desconocimiento de la regla correcta e interferencia de la sintaxis de la LSC y viceversa, desconocimiento de la regla correcta e interferencia de la sintaxis del español) es el más frecuente, a manera de propuesta sugerimos que su corrección, así como el tratamiento descrito con anterioridad, debe tener como objetivo, en primera instancia, conocer qué tan efectiva ha sido la enseñanza del ELE, encontrar su causa, y lo más importante conocer la manera como ellos(as) conciben el mundo (elaboración de esquemas), aparte de descubrir cuáles son sus estrategias de aprendizaje, si cuentan con una buena cantidad de ellas y descartar la memorización de estructuras a corto plazo tan frecuentes en ellos, y en segunda instancia fortalecer su primera lengua.

Consideramos entonces, que el tratamiento de los errores, los cuales hacen parte del aprendizaje de ambas lenguas, debe guiarse y son el pretexto para que el profesor reflexione sobre *¿en qué medida el conocimiento y el grado de dominio de la LSC facilita el aprendizaje de la L2, hasta qué punto ha logrado alcanzar el aprendizaje propuesto, y si debe crear otro tipo de estrategias que le ayuden a identificar las causas del “error” y su tratamiento alternativo?*

Al respecto, un intérprete quien se graduó el año pasado como licenciado con experiencia en contexto educativo entre los 9 y los 12 años, dice lo siguiente: (Véase anexo 16).

Todos los seres humanos tenemos la capacidad innata del lenguaje, la posibilidad de abstraer la realidad por medio de nuestros sentidos para luego transmitirlos, ya sea de manera oral, escrita o gestual

⁴ Himno de Colombia recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WL9TwJxDcw0> e Himno de Bogotá producido tras convenio N° 968 suscrito entre la DIIP-SED y FENASCOL LSC. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WJmii-BYIBA>

Para que la persona sorda pueda desarrollar dicha habilidad de una manera eficiente, sin estar en desventaja con su par oyente, es necesario que se vea influenciado por su lengua materna, que tenga un contacto temprano con ella, esto permitirá que su desarrollo cognitivo sea más eficiente y le permita acceder a futuro a nuevos conceptos

Posdata

Un ejemplo de ello es el estudiante X, el haber tenido padres Sordos le ha permitido un mejor desenvolvimiento comunicativo tanto a la hora de expresar como a la hora de adquirir nuevos conceptos

Intérprete Colegio Isabel II I.E.D (encuesta, 28 de mar., 2017)

Antes de finalizar este aparte, es significativo mencionar que como la población Sorda estudiantil no ha tenido muy buenas experiencias con el español, en cuanto a metodologías en aula, aprendizaje en casa, y fuera de estos contextos, es preciso continuar con el arduo trabajo de enamoramiento hacia el español, pues como lo muestran los datos y la información recolectada, han tenido fuertes actitudes de rechazo a esta lengua y como consecuencia la sobre-exaltación de su LSC, en ciertos momentos de su vida como si la LSC estuviera en amenaza de desaparición gracias al español en su condición de lengua mayoritaria.

Por lo anterior, sigue latente en la cotidianidad isabelina que los objetivos propuestos para el aprendizaje de ELE se diluyan debido a experiencias frustrantes del diario vivir como se muestra en las situaciones manifestadas a través de la encuesta, donde el cansancio al escribir y la pereza de escribir son los mejores aliados para este resultado en oposición a la paciencia, la disposición y la disponibilidad del tiempo que el “interescriptor” debe tener para corregir los errores y llevar la comunicación a feliz término.

“La verdad a los sordos nos da mucha pereza, lo mejor es darle la lengua de señas. El sordo es muy lento y el oyente se aburre de esperar”

Estudiante Sordo(a) N° 2 (encuesta, 23 de marzo de 2017)

“Si es cierto, me siento cansado pero es importante comunicarse por escrito”

Estudiante Sordo(a) N° 6 (encuesta, 23 de marzo de 2017)

“Si da pereza, y está muy mal eso”

Estudiante Sordo(a) N° 7 (encuesta, 23 de marzo de 2017)

“Se siente pereza porque hay que esperar y a veces no se entiende es mejor mímica, a veces me faltan conectores y no me entienden”

Estudiante Sordo(a) N° 8 (encuesta, 23 de marzo de 2017)

Se suma a la anterior propuesta, otra referente a la necesidad de mantener informada a la población Sorda y oyente isabelina, a través de seminarios-talleres o charlas, sobre las implicaciones y lo que significa aprender y enseñar una lengua en la situación en que se encuentra la población Sorda con el

fin de crear conciencia frente a las exigencias inconscientes y desproporcionadas a las que se ven con frecuencia abocados estos estudiantes.

De igual manera, se debe insistir, de manera sutil y con tono de invitación, a los estudiantes Sordos(as) a que comprendan la importancia de aprender ELE, que estén dispuestos a negociar o educar sus expectativas en ELE en tanto tengan en claro para qué les sirve lo que están aprendiendo y si tiene relación con lo negociado (“competencia transitoria”). Una vez, con su motivación a favor, y como lo menciona Corder (1967) (citado en García, 1995, p.100), “la aptitud para el lenguaje...y la inteligencia” para aprenderlo se manifiestan, y el siguiente paso a dar es el reforzamiento de sus estrategias de aprendizaje y la enseñanza de otras.

5.1.2.2. *Análisis de la Interlengua como Aporte a la Teoría del Aprendizaje del ELESLS.*

En consideración a lo que Selinker (1972) (como se cita en García 1995, p.101), denomina como “interlengua”, para describir el momento en que una persona (que ya ha adquirido su primera lengua) “intenta producir significados en la lengua que está aprendiendo”, para comunicar que a partir de ese momento se activa en su mente “una estructura psicológica latente...una ordenación previa del cerebro” que se superpone en el momento del aprendizaje del input nuevo de la L2, dejando que éste permee el sistema lingüístico y lo reestructure con nueva información; y finalmente para destacar que si por el contrario no hay esta permeabilidad, y el sistema no se modifica y se estanca el proceso de aprendizaje de la L2, se da paso al fenómeno de la fosilización.

Y en atención a lo que García (1995, p.101) menciona acerca de que en la mente del (la) niño(a) hay una estructura psicológica, una “estructura latente del lenguaje...que responde a una ordenación ya formulada en el cerebro...*la gramática universal*”, transformada por el/la niño(a) “en...una gramática particular a través de una serie de etapas de maduración” (subrayado fuera de texto) cuando el/la niño(a) inicia el proceso de adquisición de su lengua materna (L1), pero que esta ventaja no se tiene cuando se trata del aprendizaje de una lengua extranjera,

...ya que, en este caso ni hay un programa genético, ni hay nada equivalente a una gramática universal, ni existen garantías de que el intento de aprendizaje tenga éxito, mientras hay muchas posibilidades de que exista una superposición entre esta estructura latente de adquisición del lenguaje y otras estructuras del intelecto. (Selinker, 1972) (Como se cita en García, 1995. P.101)

Al respecto, y ante las expectativas de los docentes de otras áreas sobre el logro apresurado y exitoso del aprendizaje del ELE, Es preciso que se entienda que el fenómeno de la interlengua en el/la estudiante Sordo(a) isabelino(a) no se produce de la misma manera como sucede con las personas oyentes debido a la manera como el estudiante Sordo elabora y activa sus esquemas a partir de los datos sensoriales captados por su canal viso-gestual, a su historia lingüística, cognitiva y académica disímil a la de cualquier estudiante oyente isabelino(a). Por consiguiente, el grado de desarrollo de la interlengua

depende de la etapa de maduración por la cual está pasando y el grado de desarrollo de su primera lengua (la LSC).

A manera de ilustración, tomamos los casos extremos de la situación de aprendizaje de un estudiante Sordo, el primero tiene que ver con aquel estudiante Sordo de secundaria que intenta producir significados en ELE; en esta situación debería activarse en su mente una “estructura psicológica latente...una ordenación previa del cerebro” que corresponda a la LSC que se superponga en el momento del aprendizaje del ELE, sin embargo esta “ordenación previa” no está aún consolidada debido a que el estudiante está en su proceso de adquisición de la LSC, es decir no ha cumplido las etapas de desarrollo del lenguaje, a la vez ésta lengua se encuentra en permanente construcción, y su uso no es frecuente en el ámbito familiar, entre otros factores a considerar. Situación que dificulta dicha superposición de ésta estructura u ordenación en el momento del aprendizaje del ELE, luego dificulta también que la nueva información permee el sistema lingüístico de la LSC y lo reestructure, y con ello tampoco se daría paso, ni a la evolución en el aprendizaje del ELE, ni a la modificación del sistema, ni siquiera se estancaría el aprendizaje del ELE, en consecuencia, no se daría lugar al momento de la fosilización.

Para el segundo caso, se tiene el estudiante cuyos padres son Sordos y ha consolidado el proceso de adquisición de la lengua de señas natural gracias a su contexto familiar donde el uso de la LSC es cotidiano, para esta situación se puede afirmar que sí se da el fenómeno de la interlengua de manera similar, pero no en los tiempos esperados pues no cuenta con la posibilidad de usar el ELE con la frecuencia pertinente, sin embargo, el aprendizaje del ELE si se le facilita. A manera de ilustración, podemos identificar momentos clave en que se da el fenómeno de la interlengua cuando los profesores Sordos, intérpretes y modelos lingüísticos le dicen con preocupación al profesor de ELE “¡el español les está dañando la lengua de señas!” y ante la pregunta del profesor: ¿por qué lo piensa así?, contestan: ¡Es que están haciendo español signado! “¡no están hablando en señas!”. La anterior observación que inicialmente es un reclamo se convierte, como ya se dijo anteriormente, en un halago para el profesor y un logro para el estudiante Sordo(a), pues reconoce que el/la estudiante está en un buen proceso que lo/la conducirá al equilibrio al que se llega cuando se aprende otra lengua.

Así las cosas, si la población Sorda isabelina no cuenta con un excelente dominio de su LSC, no tiene entonces la ventaja de contar a tiempo con “una ordenación ya formulada en el cerebro... la gramática universal” de su LSC, y menos si se trata de la L2, pues no hay un programa genético, ni nada equivalente a una gramática universal para que favorezca el aprendizaje de la L2. Por consiguiente, la situación es tan compleja que, si no hay garantías de un aprendizaje exitoso de L2 para la población oyente, que ya ha adquirido con pleno dominio su L1, entonces, en menor medida lo hay de su éxito para la población Sorda y mucho menos si ésta persona está desmotivada.

Las anteriores observaciones justifican la propuesta sobre la necesidad de comprensión de parte de los docentes acerca de la adecuación de, no solo el CELESLS, a los tiempos de aprendizaje y apropiación de los estudiantes tanto de la LSC como del ELE, sino de los currículos de las demás asignaturas en razón al proceso y al tiempo requerido para aprender la primera lengua bajo estas condiciones. Es preciso entonces que los docentes entren en consideración de los mecanismos con los cuales se pone en marcha el proceso de adquisición y aprendizaje de una y otra lengua, del conocimiento sobre los estadios por los que deben pasar los estudiantes, los factores que se oponen o favorecen dicho aprendizaje, entre otras consideraciones que también deben dar alcance a los padres, madres, familia en general, extraños y especialmente a los funcionarios de turno de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación Distrital, INSOR y operadores que ofrecen los servicios de intérpretes, mediadores comunicativos y modelos lingüísticos, entre otros.

En suma, de la misma manera como sucede con el aprendizaje de una L2 en oyentes, para el caso de la población Sorda se debe, no solo identificar que se dé el fenómeno de la interlengua, sino que se debe avanzar con más cuidado y más persistencia en dar respuesta a esta interlengua y así evitar el estancamiento, y por el contrario favorecer su evolución hacia el aprendizaje del ELE.

5.1.2.3. Análisis de la Información de Entrada: Relación entre la Información Recibida y la Información Aprendida como Aporte a la Teoría del Aprendizaje del ELESLS.

En este apartado García (1995, p.104) pone en consideración la hipótesis sobre la existencia de una “correlación entre el orden de frecuencia con que aparecen determinados morfemas en la información de entrada y el uso de estos morfemas por parte de los alumnos”. Al respecto señala que se debe llegar a un mayor grado de comprensión e investigación sobre este tema dentro del campo de la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Frente a esta situación pone en conocimiento, en primer lugar, la postura de Pienemann (1984) (como se cita en García, 1995, p.103) de quien afirma que la enseñanza formal es la causante de la velocidad con que se adquiere una determinada estructura y de “la frecuencia de uso y la diversidad de contextos en los que tal estructura se aplica”. En segundo lugar, manifiesta el argumento de Krashen (1982) (como se cita en García, 1995, p.104) sobre lo innecesaria que es la enseñanza formal, toda vez que la adquisición de la lengua se da “... mediante su uso” siempre y cuando “la información de entrada...sea comprensible e interesante...esté centrada en el significado...no se presente en una determinada secuencia gramatical y...esté un poco por encima del nivel de comprensión que tenga el alumno”. Y, en tercer lugar, describe García (1995, p.104) que la causa de que la información no sea aprendida se debe a las formas de interacción y al grado de comprensibilidad de la información de entrada entre una persona no nativa y una nativa; entre el profesor y el estudiante en el aula; “el tipo de discurso del profesor, las estrategias de

aprendizaje de los alumnos”; la relación entre el grado de participación del alumno en clase y su nivel de lengua.

A manera de paréntesis, cabe anotar de una parte, que si el autor Álvaro García llama la atención a los profesores de lenguas extranjeras sobre la necesidad/deber de llegar a un mayor grado de comprensión e investigación sobre este tema, y de otra parte que, si a estos autores les preocupa la velocidad de adquisición de una determinada estructura cuya causa, según ellos, son factores relacionados con su frecuencia de uso y los contextos donde se usa; al espacio de la clase de ELE le preocupa con mayor intensidad, pues si los docentes de otras áreas, los padres de familia y en general la población oyente ni siquiera conocen o no han hecho conciencia de la existencia de estas necesidades y temas no resueltos en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del inglés, mucho menos lo han hecho para el caso de la enseñanza/aprendizaje de ELE.

A lo anterior se agrega otra ingente preocupación, que tiene que ver con el contexto educativo, toda vez que la lentitud de los entes rectores de la educación en la toma de decisiones que favorezca los procesos comunicativos de esta población es y ha sido durante veinte años el mayor obstáculo para la adquisición de la LSC y por ende el aprendizaje del ELE. Lo anterior tiene fundamento en la tardía toma de conciencia y en dar la razón a la población Sorda y oyente hasta hace dos años sobre la necesidad del diseño de la prueba SABER 11° en LSC.

A la fecha de hogaño, no hay respuesta a los interrogantes que develan el derecho a ser evaluados por el ICFES en condiciones de equidad en las demás pruebas de Estado en los niveles de primaria y secundaria; que evidencian la falta de lineamientos curriculares por parte del MEN para la enseñanza del ELE y la LSC; y la carencia de infraestructura y de formación docente, entre otras preocupaciones.

Cerrando el paréntesis y dando continuidad a las preocupaciones de los autores citados por García (1995), es relevante mencionar que mientras Krashen (1982) (como se cita en García, 1995, p.104) afirmaba en su momento, lo innecesaria que es la enseñanza formal, para fines de adquisición de la lengua, el espacio de ELE y de LSC manifiestan por el contrario la necesidad de garantizar la enseñanza formal de la LSC y de ELE, dado que es el único espacio de carácter público (refiriéndonos claro está también a las otras ocho instituciones educativas) en la vida de ésta población Sorda donde aprenden la LSC y el ELE, y porque se corre el riesgo de que alguna administración de turno dé al traste con lo poco, pero significativo, que se ha conseguido tras veinte años de “integración” e “inclusión”.

En consecuencia, también hay preocupación por la forma y la frecuencia de interacción en ELE, y el grado de comprensión de la información de entrada descritas por García (1995, p.104), toda vez que aunque ya se está formando el hábito en el Colegio de que la información de entrada, no solo en ELE, sino también en su primera lengua, se deba verificar segundo a segundo y se use continuamente, situación que no podemos decir con certeza si sucede lo mismo fuera de la institución. Al respecto dicen los/las

acudientes, en su gran mayoría madres, ante la pregunta número seis (6) de la encuesta sobre ¿Cuándo usted le escribe un mensaje a una persona Sorda, usted verifica que le haya entendido?:

Si. Les escribo como a una persona oyente y en verdad nunca he comprobado que me entienda.

Madre N°3 de estudiante Sorda, grado 902 (encuesta, 01 de mar., 2017)

Si. Le pregunto primero si me entendió y luego le pregunto qué fue lo que le dije.

Madre N°8 de estudiante Sordo, grado 702 (encuesta, 01 de mar., 2017)

No. Porque solo uso el español escrito con él para mandarlo a la tienda.

Madre N°9 de estudiante Sordo, grado 802 (encuesta, 01 de mar., 2017)

De acuerdo a los resultados de las encuestas una persona dijo que “No”, y de su argumentación se puede inferir que, o bien se trata de una acudiente Sorda y en consecuencia se entendería que manda a la tienda a su hijo Sordo y su interacción comunicativa cotidiana con él es en LSC. O bien, se trata de una acudiente oyente que “solo uso el español escrito con él para mandarlo a la tienda” y por consiguiente para nada más. Se supondría entonces que, en el mejor de los casos, para comunicarse con él, usaría la LSC. Mientras que sólo una persona manifestó que verificaba pidiéndole que parafraseara lo que su acudido entendió. Estas argumentaciones dejan ver que los acudientes en general no cuentan con elementos o mecanismos de verificación fiables pues los descritos son subjetivos o ingenuos como el siguiente:

“Sí. Claro preguntándole si me entendió y mirando su actitud”

Madre N°7 de estudiante Sorda, grado 1102 (encuesta, 01 de marzo de 2017)

A manera de cierre de este aparte, consideramos que si bien el panorama en la comunidad internacional es preocupante en torno al grado de comprensión y a la investigación acerca de la situación de la naturaleza de la enseñanza de las lenguas extranjeras, nos preguntamos *¿De qué magnitud será nuestra preocupación cuando la adquisición de la LSC, el aprendizaje de ELE y la investigación sobre la enseñanza del ELE es como agua entre las manos?* porque si como dice García (1995, p.104) no se dispone de teoría lingüística o psicológica que describa el “complejo fenómeno del aprendizaje humano de las lenguas extranjeras” en menor medida disponemos de teoría lingüística o psicológica que describa el complejo fenómeno del aprendizaje de la segunda lengua en la población Sorda, bajo las condiciones ya descritas.

La propuesta que surge en relación con la situación de la información de entrada (input en ELE) para el caso de la población Sorda isabelina le da la razón a los anteriores autores en todos los aspectos excepto, como ya se dijo, con el tema de la enseñanza formal y con proveerlos de la secuencia gramatical,

pues sí son necesarias para el caso de los estudiantes Sordos(as) isabelinos(as). Así las cosas, el profesor de ELE debe proveer de un input estructurado, comprensible e interesante centrado en el significado y en la forma que incorpore la interpretación y comprensión a su experiencia, con un grado de dificultad a criterio del docente por cuanto debe tener en cuenta el nivel de LSC y de ELE, con un componente altamente afectivo para evitar frustraciones y bajo unas estrategias de aprendizaje que le permitan participar sin prevenciones, ni miedos. Invitamos al lector a que consulte más adelante el capítulo denominado *¿Qué le ha quedado a la metodología del ELESLS tras dos décadas?*, pues allí se retoma este asunto.

5.1.2.4. *Análisis de los Procesos de Aprendizaje en la Población Sorda Isabelina como Aporte a la Teoría del Aprendizaje del ELESLS.*

Ante la situación mencionada por García (1995, p.104) acerca de que no se dispone de teoría lingüística o psicológica alguna que describa el “complejo fenómeno del aprendizaje humano de las lenguas extranjeras”, y que el modelo monitor de Krashen (1981,1982,1983) (como se cita en García, 1995, p.105) donde se “distingue dos procesos en relación con el conocimiento lingüístico: la adquisición...y el aprendizaje”, ha sido puesto en duda por Richards (1985) y McLaughlin (1978) (como se citan en García,1995), es viable en este sentido la propuesta de invitar a los docentes de ELE a sistematizar sus experiencias, su práctica docente pues en el campo del ELESLS hay mucho por decir debido a la particularidad de la enseñanza, pues nos movemos entre los conceptos de “adquisición” y “aprendizaje” en ambas lenguas, y dudamos qué momentos se da la adquisición en la LSC y en qué momentos en ELE o viceversa, e incluso se pueden dar procesos cruzados.

Efectivamente, este quehacer pedagógico es el que nos hace entendible, día a día, la complejidad del aprendizaje de ELE y a través del cual nos hacemos a una caja de herramientas para gestionar un ambiente agradable de aprendizaje, del cual nos proveemos del saber sobre cómo enseñar ELE a pesar de las condiciones descritas en el capítulo sobre el análisis del entorno del contexto isabelino, aprovechamos para agradecer a Lacorte (2013) su sugerencia sobre concebir el espacio del aula de L2 como un “ecosistema ya estructurado inicialmente por factores externos, pero que tanto docente como alumnos... procuran adaptar, modelar o cambiar según sus propias necesidades o intereses” (p.26).

5.1.2.5. *Análisis de las Estrategias de los Estudiantes Sordos(as) Isabelinos(as) como Aporte a la Teoría del Aprendizaje del ELESLS.*

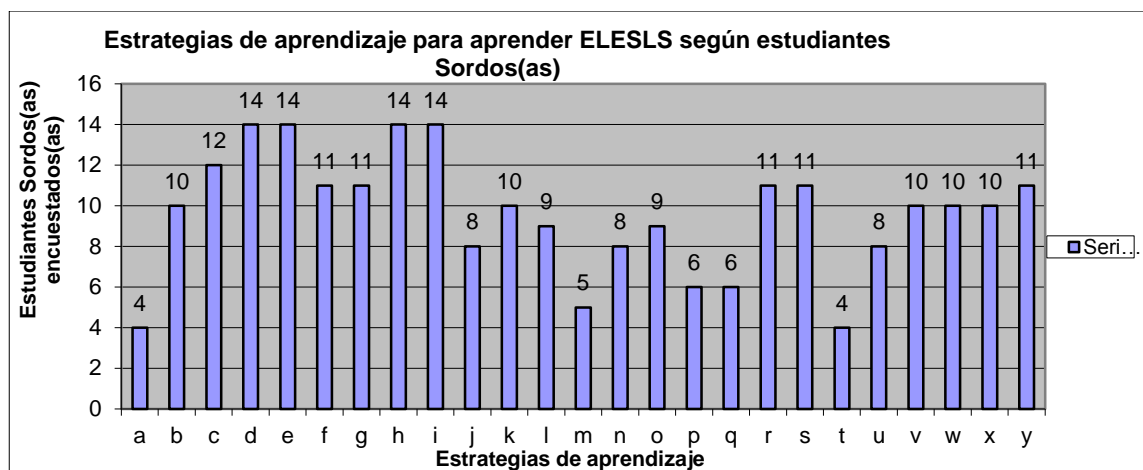
Para dar respuesta a la pregunta “¿Cómo relaciona el alumno la información de entrada que recibe con sus conocimientos previos?”, García (1995, p.106) pone en consideración que las estrategias de los alumnos, para llevar a cabo una interacción comunicativa, “han de ser inferidas de su actuación lingüística” y que para “obtener una visión más adecuada de las relaciones entre la información de entrada, el procesamiento interno y la información de salida” se debe hacer un análisis de estas estrategias

desde la descripción de cómo el alumno negocia los significados en colaboración con el interlocutor (análisis del discurso).

Ellis (1986) (como se cita en García, 1995, p.105) a su vez, pone en duda la existencia de la facultad llamada “gramática universal” y en su lugar menciona que es posible que el estudiante utilice las mismas estrategias cognitivas que usa para otras formas de aprendizaje con las cuales bien podría descubrir las reglas de la nueva lengua. Mientras que Tarone (1980) (como se cita en García, 1995, p.106) menciona que el estudiante dispone de las siguientes estrategias: las de *aprendizaje* con las cuales procesa la información de entrada de L2 con el fin de “desarrollar su conocimiento lingüístico”, las cuales pueden darse de manera consciente y tienen que ver con la conducta (memorización y repetición), o de manera inconsciente y están relacionadas con los procesos psicolingüísticos; las de *producción* donde se hace un uso del conocimiento adquirido de L2 de manera eficiente, clara y con el mínimo esfuerzo (ensayar, planificar y preparar) y las de *comunicación* con las cuales el estudiante trata de “expresar ideas que están más allá de sus recursos lingüísticos” tales como las preguntas y las paráfrasis.

Considerando lo anterior, los siguientes resultados muestran los comportamientos de los estudiantes al respecto. Ante la pregunta N°4: *¿Cuáles de estas estrategias usa para aprender español, el vocabulario y las reglas gramaticales?*, respondieron de menor a mayor frecuencia lo siguiente: no planifican lo que deben hacer, no “toman apuntes y notas”, no hacen glosario o traducciones de LSC a español e inversamente, ni de español a dibujos o a grafías que les permitan recordar el significado de las palabras o expresiones de manera autónoma sino por exigencia del profesor. No obstante, con más frecuencia y con mínima exigencia del profesor se esfuerzan por entender las instrucciones de cómo hacer la tarea, monitorean y comprueban su comprensión y su producción cuando hacen las actividades y se autoevalúan en el momento de hacer y corregir los ejercicios. (Véase gráfica 7)

Gráfica 7. Estrategias de aprendizaje de los estudiantes Sordos (as) isabelinos(as) para ELESLS



Así mismo, manifiestan que hacen uso en casa del español que aprenden en el colegio y del español que aprenden en casa, pero refiriéndose al español que leen en sus casas ya sea cuando ven televisión o cuando tienen contacto con el español escrito en las cosas que hay en su casa (p.ej., productos comestibles, de aseo, revistas, periódicos, libros, videos, películas subtituladas, etc.). Este uso no necesariamente se hace con personas oyentes, por último, se evidencia, desde luego, una marcada preferencia por los textos gráficos del tipo cuento o historieta gráfica de los cuales carece la institución y cuyo precio dificulta su adquisición, sin querer decir con esto que no se les haya proveído de este material.

De acuerdo con el análisis hecho a la información obtenida se tiene como propuesta, en vista de que los estudiantes Sordos(as) isabelinos(as) se caracterizan por hacer uso frecuente de las estrategias de *aprendizaje* más que de las de *producción* y *comunicación*, debido a que el uso del ELE se ve restringido en los contextos que ellos(as) frecuentan, es propicio orientar a los estudiantes en el conocimiento de estrategias que les permitan aprender ELE e invitar a los acudientes a que las usen con sus acudidos en casa, de esta manera oyentes y Sordos(as) tienen más herramientas para el aprendizaje de ELE y de la LSC. Al respecto, los resultados de las encuestas, muestran que las estrategias que menos usan son entre otras las más importantes para el proceso.

“planifico qué hacer”

“tomo apuntes y notas”

Estudiantes Sordos(as) (encuesta, 23 de marzo de 2017)

La propuesta en este sentido es entrenar a los estudiantes en el uso de estas veinticinco estrategias constituyentes de las llamadas cognitivas, de memorización, de compensación, metacognitivas, afectivas, sociales e interculturales. Este entrenamiento debe ser gradual y su uso depende de la edad, los intereses y el nivel de lengua, tanto en LSC como en ELE. Además, se convierten en un pretexto más para invitar a los acudientes a que participen en los talleres de LSC y de ELE que se realizan durante el año lectivo con el fin de que las conozcan y las usen con sus acudidos en casa, con lo cual se benefician tanto acudientes como acudidos, pues unos las usarían para aprender ELE y los otros para aprender LSC, e indirectamente favorecerían el aprendizaje en las otras áreas del conocimiento.

5.1.2.6. *Análisis de Rol de las Tareas como Aporte a la Teoría del Aprendizaje del ELESLS.*

Llama la atención de García (1995, p.107) en relación con la definición de las tareas, que las considera como “una variable fundamental para determinar el éxito en el aprendizaje de una lengua” o “cualquier objetivo o actividad que se realiza mediante el uso de la lengua”. La definición de Richards (1985) (como se cita en García, 1995, p.107) es más global:

Un alumno puede participar en tareas como repetir una palabra o una frase, dar instrucciones en la nueva lengua, leer un párrafo y contestar preguntas sobre su contenido, escuchar una lectura y resumir los puntos principales, recibir instrucciones y realizar una acción a partir de lo que se haya comprendido, trabajar con otro alumno y utilizar la nueva lengua para resolver un problema, escribir una carta o copiar un párrafo de un libro. (Richards, 1985, p.76) (Como se cita en García, 1995, p.107)

García (1995) hace énfasis en que hay diferentes clases de tareas: unas “*en función de... el tipo de respuesta que se exija al alumno, la forma de interacción en la que éste participe... el nivel de procesamiento lingüístico requerido o... el tipo de producción lingüística que demande*”; otras “en función del nivel de procesamiento que implican” pueden ser: “las que conducen a una respuesta mecánica” exigen bajos niveles de procesamiento y memoria a corto plazo (ejercicios de práctica controlada); y aquellas que llevan a “una respuesta comunicativa” que exigen niveles de procesos de adquisición lingüística más altos.

Considerando lo anterior, proponemos que el recurso de las tareas debe ser una de las actividades sino la más importante, para la población Sorda debido a la mínima interacción comunicativa por escrito entre Sordos(as) y oyentes. Está visto que la población Sorda, en su mayoría hace las tareas de ELE en casa sin seguimiento o acompañamiento de sus acudientes por cuanto no se pueden comunicar ni en LSC ni en ELE, por esta razón es importante revisarlas en clase con el fin de hacer este acompañamiento y propiciar el contacto personalizado con el estudiante para corregir sus “errores”. Lo anterior garantiza la atención exclusiva en el estudiante, logrando evidenciar de un lado, sus mecanismos o estrategias psicolingüísticas para aprender y mejorar el dominio de la gramática, el léxico, el significado y la ortografía, y de otro lado, porque permite detectar los “errores” que cometen y con ello identificar inmediatamente sus causas.

Las tareas deben responder a sus intereses y necesidades, deben ser interactivas con un componente lúdico-pedagógico, significativas, centradas en ellos como protagonistas que desarrollen su potencial cognitivo y lingüístico, integradoras de lo conocido con lo desconocido, y flexibles sin olvidar que deben estar basadas en enfoques o metodologías que valoren los anteriores aspectos y que tengan en cuenta el componente afectivo e intercultural. Situación que nos lleva a tener en cuenta, dado el tratamiento que se pretende dar a ELE para propósitos específicos, los aportes que al respecto

ha hecho Gómez del Estal (2014, p.13.) quien sugiere enseñar la gramática relacionada con “actividades de comunicación...hacia el uso y la reflexión sobre el funcionamiento gramatical en las muestras reales de lengua” en lo posible tareas gramaticales dentro del enfoque mediante tareas que posibiliten desarrollar habilidades de comprensión lectora.

5.1.2.7. *Análisis de la Variación Contextual en la Producción Escrita de la Población Sorda Isabelina como Aporte a la Teoría del Aprendizaje del ELESLS.*

García (1995, p.108-109) subraya que los errores de los alumnos que aprenden una lengua extranjera no son sistemáticos, sino que dependen de diferentes factores o variables como la “motivación, inteligencia, edad, etc.” y además menciona que “el grado de desarrollo de la lengua es un reflejo del tipo de interacción que se produce entre el alumno y la cultura del nuevo grupo social al que accede”.

Estas afirmaciones nos ayudan a responder a la insistente pregunta sobre ¿por qué los Sordos(as) no leen, ni escriben? O ¿por qué no se les entiende el mensaje o la idea que escriben? Así como menciona el autor, con respecto a los inmigrantes a quienes se les dificulta la adquisición de la lengua debido a las barreras afectivas y sociales. Al respecto sucede algo parecido con la población Sorda, aunque un poco más complejo por su situación de adquisición de la LSC y escasa comunicación en LSC o ELE con el entorno familiar. Su producción escrita muestra principalmente, por un lado, el grado de interés en el aprendizaje del ELE, en la medida en que se acerque a que le revisen lo que ha hecho, que tome lápiz y cuaderno y trate de comunicarse por escrito, independientemente de los errores que pueda cometer; el tipo de necesidad de uso de la lengua; el contexto que frecuenta; y qué clase y calidad de interacción tiene con la población oyente y con la misma población Sorda.

Es preciso subrayar, antes de compartir la propuesta, que en caso de que hallemos que la comprensión lectora y la interacción comunicativa por escrito sea buena, se debe a que su grado de interés y motivación por el aprendizaje del ELE es elevado; a que la frecuencia de interacción escrita y de lectura significativa es alta, y a un aspecto que no hay que olvidar, que el nivel de desarrollo de sus habilidades lingüísticas y comunicativas en su primera lengua, la LSC, es óptimo, lo cual favorece y fortalece sin duda sus procesos de comprensión y producción escrita. Ahora, en caso de que la lectura comprensiva y la interacción comunicativa por escrito no sean buenas, se tendría que revisar los aspectos anotados anteriormente. Sin embargo, hay que destacar casos donde estudiantes Sordos isabelinos con procesos de interacción comunicativa por escrito no muy buena, cuentan con procesos de comprensión lectora muy buenos. La causa de esta situación es el marcado e insistente interés por acceder a la información y al conocimiento más que a la necesidad de establecer comunicación por escrito con un oyente o una persona Sorda.

Por consiguiente, podemos generalizar, con base en las observaciones que a diario se realizan, que las carencias, las dificultades, el rechazo o pereza al ELE, los “errores” que cometen al momento de

escribir o leer son consecuencia directa y conjunta del entorno afectivo familiar, de su grado de alfabetización, pues hay abuelos(as) padres y acudientes que no saben escribir o su letra no es legible, y a esto se suma el sistema educativo que no se interesa y no propicia las condiciones para que desarrollen sus competencias lingüísticas y comunicativas tanto en LSC como en ELESLS. Por lo tanto, la propuesta ante esta situación, es seguir incrementando la motivación e interés en los estudiantes en el colegio, pero es propicio iniciar con el incremento de la motivación e interés de los acudientes para que estos también motiven a sus acudidos, desde el hogar, independientemente de su carencias y dificultades en el aprendizaje de ELE y de la LSC. Lo anterior se realizaría a través de los talleres ya mencionados donde se les explique y pongan en práctica las formas de cómo enseñar o animar a su acudido a leer comprensivamente y a escribir coherentemente.

5.1.2.8. *Análisis de las Necesidades de los Estudiantes Orientadas al Ámbito Académico como Aporte a la Teoría del Aprendizaje del ELESLS.*

La población escolar Sorda isabelina ha tenido tres momentos en los cuales se les ha estudiado diferentes aspectos relacionados con sus competencias lingüísticas y comunicativas. Uno de ellos fue realizado por Acero (2008) de la facultad de fonoaudiología de la Universidad Nacional, quien valoró el perfil de bilingüismo de los estudiantes isabelinos (bilingüismo incipiente, funcional o perfecto) y determinó que la población Sorda tenía debilidad en la competencia comunicativa a nivel de lectura y escritura, pero un mejor nivel de competencia comunicativa en LSC, aunque sin marcada diferencia significativa y que los estudiantes que cursaban educación básica secundaria y media presentaban un nivel de bilingüismo incipiente, lo cual influía en la interacción con los oyentes, servicio de interpretación y por ende en su desempeño académico.

Un segundo estudio se hizo tras la caracterización realizada por Jutinico (2012) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, basada en los planteamientos de los seis niveles de lectura de Miguel de Zubiría llamada “*caracterización de la comprensión lectora y la expresión escrita*” de los escolares de bachillerato usuarios de la LSC. Esta caracterización mostró que los estudiantes de básica secundaria y media se encontraban en un nivel de decodificación primario, manejaban un léxico reducido, no se presentaba conceptualización de sinonimia y no había procesos de contextualización, ni radicación. En el nivel de decodificación secundaria mostró que no manejaban satisfactoriamente los signos de puntuación, pronombres posesivos y personales y no identificaban la inferencia proposicional. En cuanto a la expresión escrita se concluyó que a nivel ejecutivo (el estadio más básico de alfabetización) se les dificultaba comunicar lo que percibían a nivel visual por medio de la escritura; a nivel funcional, la escritura como medio comunicativo es poco efectivo; a nivel instrumental pocos estudiantes utilizaban la escritura para referir o registrar información. Por lo anterior, el estadio en el que se situó a la población

Sorda isabelina del nivel de básica secundaria y media, por su condición con respecto al uso del ELE, fue el nivel ejecutivo.

El tercer momento se dio cuando en el año 2012 se midió su desempeño académico cuyo referente fue la población oyente. La evaluación se hizo durante el primer y segundo periodo del año 2012, teniendo en cuenta los criterios del sistema institucional de evaluación del estudiante (SIEE) del Colegio Isabel II. Los resultados mostraron que, de los 26 estudiantes evaluados, el 99% presentaron un bajo rendimiento y ocuparon los últimos puestos en la escala institucional.

Como respuesta a los anteriores estudios, el equipo pedagógico de inclusión del Colegio Isabel II, ha estado en la dinámica de adoptar medidas pertinentes para lograr que la población Sorda isabelina acceda a la información, al conocimiento y a la comunicación. Ha promovido el mejoramiento en el nivel de competencia lingüística en ELE para favorecer el rendimiento académico, a través de la propuesta “Más allá del código escrito: Desarrollo de procesos mentales, herramienta facilitadora para la lectura y la escritura” (Ospina, 2014) cuyo objetivo logrado fue la construcción de un lenguaje incluyente desde las diferentes áreas del currículo isabelino que consistía en adaptar las lecturas asignadas en clase a los estudiantes Sordos usando términos más sencillos en ELE para asegurar la comprensión; seguidamente se interpretaban en LSC y se grababan para luego subir el video a la plataforma virtual del colegio y de esta manera quedan a disposición para su consulta.

A la fecha, en la encuesta realizada a la población isabelina, en la cual se preguntó *¿cuál cree usted que es la necesidad real del(a) estudiante Sordo(a) con respecto al aprendizaje del idioma español?; ¿para qué debe aprender español el/la estudiante Sordo(a)?*, las opciones más elegidas fueron: a) para comunicarse por escrito con personas oyentes en diálogos cotidianos y d) para acceder al conocimiento y a la información de los textos académicos. Resultado contradictorio con la realidad, pues como se mencionó antes, el tipo de comunicación por escrito entre oyentes y Sordos(as) no es frecuente y hay una marcada tendencia a que sean primero los oyentes quienes aprendan a comunicarse en LSC que los Sordos(a) lo hagan de manera efectiva por escrito.

El siguiente fragmento de una entrevista responde a qué tan importante es el ELE para la población Sorda. (Véase anexo 17)

“¿...en ese sentido, en ese grado de querer el español, se puede decir que tienen identidad o sentido de pertenencia hacia el español?” (Pregunta N° 22)

Sí, sí porque ellos ya, o sea, a estas alturas ellos se han apropiado tanto de esta clase que ellos sienten el beneficio que les conlleva estar en esa clase, el beneficio que da de aprender, entonces eso hace que se apropien, y por ejemplo, que utilicen más el chat y ya no video sino el chat como tal, el chat de texto o que se hablen por WhatsApp, o que se pasen papelitos escritos. (35: 25 41 *intervención entrevistador*): *¿Si han hecho ese progreso?* - Sí, y eso es un avance, por ejemplo, los chicos llegaban al otro día: “ay, imagínate que ayer estuve hablando con fulano de tal pero me dejó

pensando porque me escribió esto, qué significa eso”. Entonces cuando uno les explicaba “ah, ya entiendo”. O cuando uno les empezaba a hablar en español, o sea en el español signado o el español de tal manera que ellos lo entiendan, ellos le escriben a uno: “escribame español claro”. (35: 26 10 *intervención entrevistador*): *¿O sea que palabra por palabra?* -El que es, como hablas, el español de oyente, porque ellos querían enfrentarse y aprender y que no se les escribiera según su interlengua sino que se les escribiera español como tal. (35: 26 10 *intervención entrevistador*): *No telegrafeado.* -¡Exacto!, entonces ellos: “escribame español claro”, entonces uno ya sabía que era español-español, porque ellos querían enfrentarse a eso.

Intérprete con más de 13 años de experiencia en el Colegio Isabel II (entrevista, 23 de marzo de 2017)

Así las cosas, se evidencia la situación por la que está pasando la población escolar Sorda isabelina, entre el querer comunicarse en español escrito, pero además rendir en lo académico. En correspondencia con lo anterior, y ante la carencia de lineamientos curriculares oficiales para la enseñanza del ELESLS y de la LSC, se propone entonces, una vez finalizada la fase de fundamentación del CELESLS, de manera inmediata continuar con las restantes fases del proceso para contar con un plan de estudios y/o programa de enseñanza- aprendizaje del ELE que compense las necesidades e intereses específicos o fines específicos (EFE), y que se centre en el desarrollo de habilidades y competencias lectoras de textos académicos y en el componente sociocultural.

En este sentido, el CELESLS pondría en práctica los criterios de flexibilidad, de trato diferenciado, y tendría en cuenta las necesidades y exigencias de la comunidad educativa isabelina evaluadas a lo largo del presente trabajo. Su objetivo principal, sería lograr que la población Sorda, como dice Cabré (1993) para otras poblaciones, se especialice de tal manera que pueda entender textos expresados en otra lengua sin que desarrolle las habilidades propias para entablar una conversación por escrito.

Consideramos que esta modalidad respondería a las necesidades de los estudiantes como a las expectativas de los profesores, en tanto permite a la población Sorda centrarse en la terminología propia de la asignatura y a un área temática específica para establecer “las relaciones entre término, concepto y referente” a la manera de Gómez del Estal (2009) en lo concerniente con EFE para población hablante-oyente, aplicable al ELESLS y con ello poder acceder a textos especializados que le permiten desenvolverse en su presente y para su futuro en otro nivel académico y/o laboral.

Es preciso subrayar nuevamente, que los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje del ELESLS para fines de comprensión lectora, también dependerán sustancialmente del nivel de dominio en LSC. Por lo mismo, el trabajo en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas en ELE y su evaluación también se deben adaptar y flexibilizar considerando la situación académica, la edad cognitiva y la edad lingüística de la población sorda.

A propósito de esta situación, y sumado a ello, también se hace énfasis en que si bien la demanda del español para fines de comprensión lectora por parte de las otras asignaturas es de mayor exigencia que la del uso cotidiano y que el único espacio donde se les enseña formalmente español y donde también aprenden LSC es la clase de ELE, y que se busca propiciar más momentos de adquisición y fortalecimiento de la LSC, estudiantes Sordos(as) y la mayoría de docentes del equipo de inclusión proponen que la asignatura de LSC tenga una intensidad horaria superior a la de ELESLS, bajo la condición de que sea orientada por un modelo lingüístico con excelente dominio de la LSC y con conocimiento o formación en enseñanza de lengua materna o de lenguas segundas o extranjeras, o en su lugar, un profesional de la pedagogía con un excelente dominio de la LSC, con dominio de una lengua extranjera principalmente en los niveles de lectura y escritura y con conocimiento de la cultura Sorda, que se desenvuelva tanto en educación preescolar y básica primaria como en básica secundaria y media, así como el perfil del modelo lingüístico de un colegio público del Distrito Capital con programa de inclusión de estudiantes Sordos(as).

5.2. Análisis de la Segunda Dimensión del Nivel de Fundamentación del Modelo Curricular de García (1995) como Aporte para la Propuesta del Currículo de ELESLS en su Nivel de Fundamentación

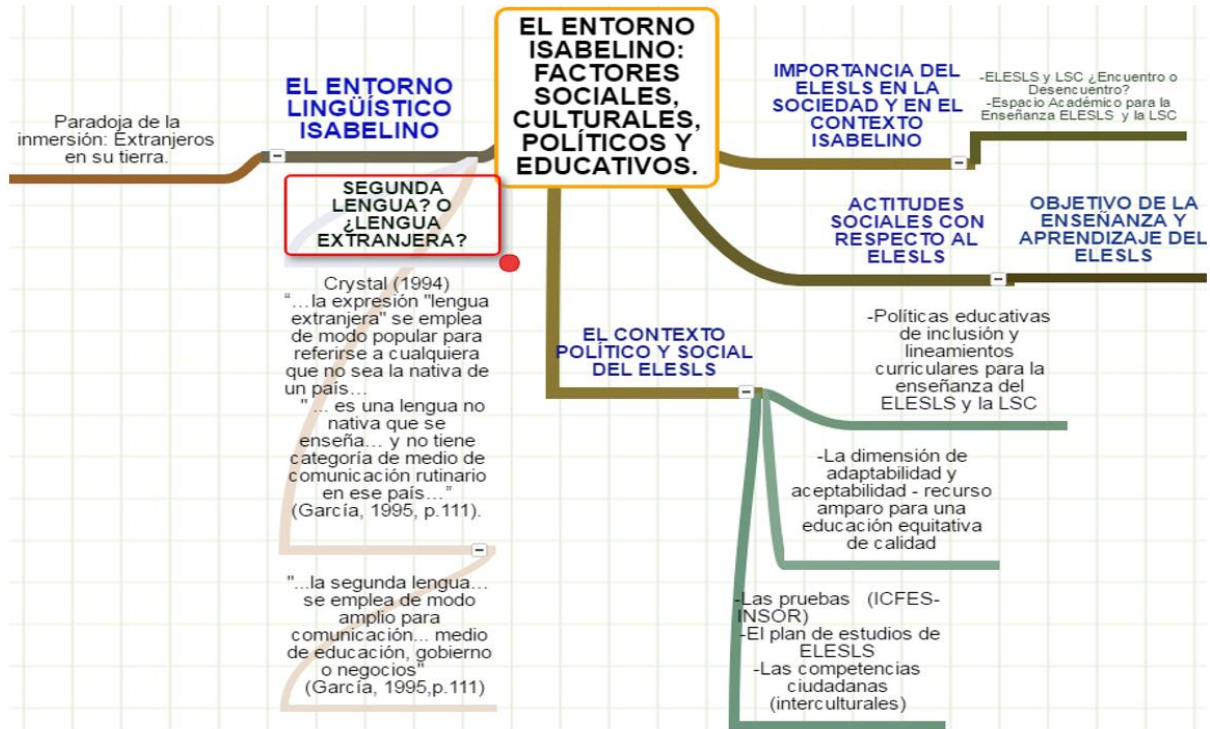
5.2.1. Análisis del Entorno Isabelino: Factores Sociales, Culturales, Políticos y Educativos para la Fundamentación del Currículo de ELESLS.

A continuación, se realiza el análisis del contexto isabelino a partir de las pautas consignadas por García (1995), los cuales nos direccionan hacia la identificación de los factores que tienen incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua para población Sorda de la IED Colegio Isabel II. Por esta razón, y como consecuencia de éste análisis y reflexión las propuestas al respecto se señalarán en el siguiente aparte.

5.2.1.1. Análisis del entorno lingüístico isabelino: El ELE ¿segunda lengua? o ¿lengua extranjera?

García (1995, p111) a través de Crystal (1994) hace mención acerca de los términos *lengua extranjera* y *segunda lengua*, al respecto refiere que “...la expresión *lengua extranjera* se emplea de modo popular para referirse a cualquiera que no sea la nativa de un país...” Por lo tanto, “la *lengua extranjera* es una lengua no nativa que se enseña... y no tiene categoría de medio de comunicación rutinario en ese país...la *segunda lengua*...se emplea de modo amplio para comunicación, habitualmente como medio de educación, gobierno o negocios” (pág.111).

Gráfica 8. Análisis y propuesta de fundamentación del entorno isabelino: factores sociales, culturales, políticos y educativos.



En consideración a lo anterior, y para definir cuál sería la segunda lengua, la lengua extranjera y la primera lengua en el contexto lingüístico isabelino y fuera de este, es preciso señalar que el colegio cuenta con una población mayoritaria de oyentes-hablantes nativos del español y aprendices de inglés como lengua extranjera quienes coexisten con la comunidad Sorda, la cual acoge a estudiantes (as), hipoacúsicos(as), oyentes sin voz y con otras características asociadas a su dificultad comunicativa y a su situación de discapacidad⁵, así mismo, a modelos lingüísticos (soñantes nativos, algunos sin título de licenciados(as)) y a un profesor Sordo cuya primera lengua es la lengua de señas colombiana (LSC).

Debemos señalar también que los escolares Sordos(as) isabelinos(as) aprenden el ELE en un contexto donde éste se escucha, se lee, se habla y se escribe, sin embargo, por su situación y condición lingüística, no les es fácil establecer interacciones comunicativas con la población mayoritaria-oyente, ni por escrito, ni en LSC. Las oportunidades de interacción comunicativa entre oyentes y Sordos(as) en ambas lenguas no es frecuente, ni en la cotidianidad isabelina, ni en sus casas, ni en otro espacio diferente a estos. Por lo anterior, se puede asegurar que la mayor interacción comunicativa que tienen en español

⁵ El presente trabajo resalta la diferencia entre el concepto de “personas en situación de discapacidad” y “personas en condición de discapacidad”; siendo el primero concebido desde un enfoque socio-antropológico y de derechos el cual revela la negligencia del Estado como la causa de las barreras comunicativas entre oyentes y (as), mientras que el segundo se concibe desde una mirada clínica - terapéutica, donde la sordera se concibe como enfermedad o limitación.

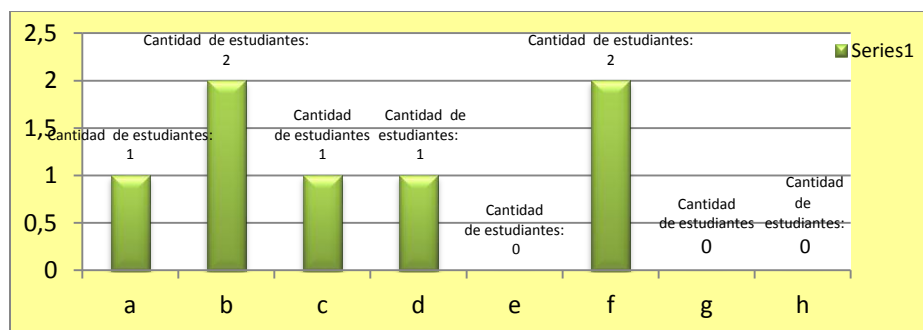
escrito, es en la clase de español, y la interacción en LSC la hacen en la clase de LSC, en los diferentes espacios académicos con el intérprete y entre ellos mismos.

Al respecto, las siguientes situaciones, registradas en las encuestas dirigidas a estudiantes oyentes y Sordos dan la razón de lo anterior. (Véase anexos 8 y 9).

De la pregunta N°1: *¿Generalmente usted cómo se comunica con él/la estudiante Sordo(a)?* dirigida a estudiantes oyentes se obtuvo la siguiente información. De seis estudiantes oyentes encuestados⁶, uno dice usar la lengua de señas (opción a); uno dice usar el español escrito, el servicio de interpretación y los gestos o mímica (opciones b, c y d); dos estudiantes dicen usar el alfabeto dactilológico para deletrear las palabras (opción f); uno dice usar español escrito (opción b) y uno responde las opciones a, b, c y f, ya mencionadas anteriormente.

Los datos anteriores permiten concluir que hay una tendencia o disposición de parte de la población oyente a usar la LSC sin tener conocimiento de su adecuado uso, a usar el alfabeto dactilológico, aunque piensen que con éste se comunican en LSC, y a usar gestos o mímica, mientras que el uso del español escrito se ve restringido. (Véase gráfica 9).

Gráfica 9. Formas de comunicación entre estudiantes oyentes y estudiantes Sordos(as) isabelinos



A la pregunta abierta N°2: *En varias ocasiones el colegio no ha contado con el servicio de interpretación. Para este tipo de situaciones ¿Qué ha hecho usted como persona oyente para comunicarse con los estudiantes Sordos(as)?*, contestaron lo siguiente: “Me comunico escribiendo sobre papel para facilitar las cosas”; “Yo me comunico por medio del alfabeto dactilológico para deletrear las palabras”; “Yo para comunicarme con los practico el alfabeto dactilológico para deletrear las palabras”; “Yo trato de comunicarme de la mejor manera posible ya sea con gestos o por medio del español escrito”; “Aprender Lengua de Señas”, “Con lo que se de lengua de señas , lo poco que se interpretar o escribiendo en hojas”.

⁶ Recordamos que uno de los criterios para seleccionar la cantidad de estudiantes oyentes a los cuales se les aplicaría la encuesta fue su presencia en aula compartida con la población Sorda y en lo posible con algún grado de parentesco familiar. Así mismo, es costumbre en el Colegio Isabel II que estudiantes oyentes y Sordos(as) compartan los cursos 602, 702, 802, 902, 1002 y 1102. Luego bajo las condiciones descritas anteriormente se eligieron seis estudiantes oyentes.

De la misma manera, los datos recogidos muestran la tendencia o disposición hacia el uso de la LSC de parte de la población oyente, el cual prevalece sobre el uso del español escrito.

A la pregunta abierta N°3: *¿En qué momentos u ocasiones usted como persona oyente ha tenido una conversación por escrito con un estudiante Sordo o un(a) profesor Sordo?*, contestaron: *“Cuando tengo una duda o tengo un trabajo con ellos”, “Para informarles que jugábamos el miércoles”; “cuando yo no me sabía el alfabeto dactilológico no sabía comunicarme y me toco por medio de un papel”; “No nunca la he tenido”; “En ninguna ocasión”; “En algunas ocasiones en clase”.*

De acuerdo a las respuestas dadas, se puede concluir que los estudiantes, oyentes y Sordos(as), han tenido contactos breves a través de la escritura, más no interacciones comunicativas de tipo conversación turnada por largo tiempo, a pesar de que algunos de ellos son familiares. Así mismo se marca la tendencia al uso de la LSC cuando en sus respuestas mencionan que utilizan el deletreo dactilológico.

La información anterior, nos lleva a identificar que hay una mínima tendencia a comunicarse por escrito, de parte del estudiante oyente, quien ignora que el uso del deletreo hace las veces de español escrito como herramienta para “escribir en el aire” y que es funcional siempre y cuando la persona Sorda conozca el significado de la palabra que está deletreando la persona oyente. Es decir, hay dos situaciones que se presentan en el deletreo dactilológico; la primera, es que puede suceder que la persona Sorda no entienda lo que le deletrean y la segunda, que la persona Sorda use el deletreo, bien para comunicar que desconoce el significado de la palabra y por eso la deletrea, o bien para comunicar lo contrario, que conoce el significado y con ello quiere comunicar algo a la persona oyente. De otro lado, sucede lo mismo con el estudiante Sordo(a), quien también se trata de comunicar en LSC con el/la oyente y termina haciendo mímica para ser entendido. En este sentido, se observa que tampoco el uso de la LSC vehiculiza la comunicación entre oyentes y Sordos(as), toda vez que el Oyente, ni la entiende, ni la produce, pero además, así como desconoce cuál es el uso o funcionalidad del deletreo, también confunde la mímica como si ésta hiciera parte de la LSC y no como una herramienta valiosa en el desarrollo de habilidades de expresión gestual y corporal dentro del proceso de adquisición o aprendizaje de ésta.

La Pregunta abierta N°4: *Comparta/escriba una anécdota o sugerencia con respecto al uso del español escrito con población sorda*”, muestra lo siguiente: *“Cuando tenemos español ellos no tienen nada que hacer yo sugiero que les pongan a hacer algo a ellos”; “Que hayan clases en el descanso para los niños que quieran aprender L.S.C. para comunicarnos a través de la L.S.C.”; “Una de mis sugerencias es que pienso que debería haber una clase para enseñarnos a los oyentes señas”; “Yo no conozco esta lengua pero me gustaría aprenderla por medio de las actividades” y “En algunas palabras que se usan en este lenguaje no han sido estudiadas por los estudiantes ”.*

De lo anterior se evidencia, por un lado, que se ha pasado por alto verificar la información en los diferentes grados sobre la asistencia de los estudiantes a clase de LSC cuando no comparten el espacio de español con oyentes, y de igual forma, su asistencia a la clase de español como segunda lengua cuando los oyentes están en clase de inglés. Y de otro lado, que hay interés, de parte de la población oyente, por aprender la LSC pues les parece más fácil, más motivante y es una forma más rápida para comunicarse entre ambas poblaciones lo que no sucede con el español escrito.

A lo anterior se agrega, que los estudiantes que han intentado comunicarse por escrito con la población Sorda, manifiestan frustración al darse cuenta que no les entienden, pues entre otras cosas, desconocen que para la población Sorda los signos de puntuación son importantes en la medida en que gracias a ellos logran saber acerca del ánimo o el tono con que se dirigen a ellos, si les está preguntando, ordenando, o solicitando algo. Y a la vez, los estudiantes Sordos(as) que también han intentado comunicarse por escrito, se desmotivan al ver las reacciones de los estudiantes oyentes porque saben que su español no es comprensible para ellos.

5.2.1.1.1. La Paradoja de la Inmersión: Ni Inmersión, Ni Bilingüismo.

A primera vista, y por los resultados obtenidos, parecería que el contexto de inmersión en español para la población Sorda juega a favor del aprendizaje de esta lengua, pero como ya se vio, la realidad muestra que no es así. Para no dejar duda al respecto es preciso traer del diario acontecer isabelino, lo sucedido en el primer trimestre de este año lectivo 2017. Tras veinte años, aproximadamente, de celebración de contratos entre FENASCOL (Federación Nacional de Colombia) y la Secretaría de Educación Distrital (SED) para fines de proveer los servicios de intérpretes, modelos lingüísticos y mediadores comunicativos a las instituciones educativas distritales, en este año la SED cambia su operador y hace convenio con la fundación FUMDIR, entidad que profesa la religión católica. Esta decisión provocó que los intérpretes, en su mayoría Testigos de Jehová no continuaran prestando sus servicios en el Colegio. Lo cual ocasionó ausencia de intérpretes por varias semanas, de tal suerte que los acudientes y compañeros Oyentes de la población Sorda, entre otras personas, a través de una protesta lograron llamar la atención y la presencia de funcionarios de la Dirección de inclusión e integración de poblaciones de la SED (DIIP-SED) y de un concejal, en el Colegio Isabel II, con el fin de conformar una mesa de diálogo para llegar acuerdos sobre la contratación, la remuneración, la calidad del servicio de interpretación y de los modelos lingüísticos, y la reposición del tiempo perdido.

En las sesiones de esta mesa de diálogo se manifestó la necesidad y se hizo la solicitud de cursos de LSC ante la DIIP-SED en presencia de INSOR (Instituto Nacional para Sordos), por parte de oyentes, acudientes de la población Sorda y del personero (estudiante Sordo) para mejorar la comunicación entre ellos y para tener una opción laboral, una vez finalizado su ciclo académico, pues tanto oyentes como Sordos pueden formarse como intérpretes y modelos lingüísticos respectivamente a lo largo de su vida

escolar isabelina. Otra temática abordada fue la situación de la evaluación del ELE en las pruebas de Estado que hace el ICFES anualmente, toda vez que la población Sorda de primaria presenta la misma prueba que realizan los oyentes con la interpretación respectiva, y la población Sorda de Secundaria que, aunque ya cuenta con la prueba SABER 11° en LSC, no se les evalúa el dominio de su primera lengua, más si deben presentar la prueba de español.

El objetivo del anterior comentario es mostrar la mesa como escenario donde se evidenció a la comunidad educativa en general, a la DIIP-SED y al INSOR, aunque lo más probable es que no lo hayan “visto”, el escaso avance en materia de bilingüismo real de las dos poblaciones a pesar de estar inmersos en un contexto donde se habla y se escribe en español, y viceversa, donde se “habla y se “escribe” en LSC; el tímido avance en la enseñanza/aprendizaje de la LSC y del ELE; y la falta de voluntad, compromiso y responsabilidad de las administraciones de turno por dar solución a esta situación. Así las cosas, ni son bilingües, ni se incentiva la enseñanza y el aprendizaje de las dos lenguas a pesar de la favorabilidad que estas lenguas darían a la formación y al rendimiento académico tanto de la población Sorda como la oyente si se pusieran a disposición de las respectivas poblaciones. Por consiguiente, la desventaja sigue estando del lado de la población Sorda pues ésta, más que la oyente, es la que vive a diario dentro y fuera del colegio una falsa inmersión bilingüe y un atraso en sus procesos de adquisición de la LSC, aprendizaje de ELE y en consecuencia, atraso en el conocimiento y la información, de tal suerte que se sienten y se les ve como extranjeros.

5.2.1.1.2. *Extranjeros en su Tierra.*

Es cierto que una persona Sorda puede llegar a tener un nivel básico de ELE e incluso un nivel superior, siempre y cuando se den las condiciones tanto en el dominio de la LSC, el cual debe ser óptimo, como las condiciones familiares, educativas y sociales. Pero si no cuenta mínimamente con un interlocutor dispuesto a “tomar lápiz y papel” (interactuar comunicativamente por escrito) o a usar la LSC, su proceso de aprendizaje en el caso del ELE, o de adquisición de la LSC, retrocede y puede llegar a estadios iniciales básicos, debido a que se cumple la ley del uso y la práctica, esto es que, si la lengua no se usa, se olvida. Expresión frecuente en las respuestas de los/las estudiantes Sordos ante la pregunta sobre lo visto en clase, e incluso en estudiantes oyentes, “se me olvidó” en un “tono” de tranquila normalidad para ellos, pero desconcertante para aquel profesor que se niegue a entender o aceptar la realidad comunicativa de un estudiante Sordo(a) isabelino(a) especialmente en las circunstancias y situaciones socio-económicas en las que están sus familias.

Retomando el planteamiento que hace Crystal (1994) para aplicarlo al entorno isabelino, se concluye que el ELE al no tener la categoría de “medio de comunicación rutinario” en Colombia, se configuraría como una lengua extranjera que se enseña; y la LSC, a la vez, al no emplearse de modo amplio para la comunicación habitual entre oyentes y Sordos(as), pero si como medio para la educación se

consideraría como segunda lengua; mientras que la primera lengua estaría ausente, pues según el autor, se caracteriza por ser de pleno dominio, adecuado uso y no encontrarse en proceso de adquisición, situación no acorde con el estudiante Sordo(a). No obstante, la población Sorda tiene claro que su primera lengua es la LSC y su segunda lengua es el ELE a pesar de sentirla ajena. En este orden de ideas, los criterios de este autor no se dan a lugar, toda vez que las condiciones de adquisición y aprendizaje de la LSC y del ELE respectivamente son tan particulares que no permiten este tipo de comparación.

Desde esta perspectiva, la inmersión lingüística de la población Sorda en un contexto escolar bilingüe (entendida como presencia de la LSC y del ELE en el mismo contexto, más no su uso por parte de las dos poblaciones para comunicarse) no garantiza el aprendizaje/adquisición del español, debido a que, como se mostró, no hay interacción comunicativa de manera frecuente en estas dos lenguas. A partir de esta situación surge la propuesta de conjugar tanto la voluntad de las partes por aprender la otra lengua, situación posible pues las partes (los estudiantes) están de acuerdo, como la del colegio para posibilitarlo, situación que genera desencuentros por los intereses personales que entran en juego, toda vez que implica reducción de horas en unas asignaturas para cederlas a otras, con el apuro de que algunos docentes queden sin su carga académica reglamentaria de 22 horas de clase a la semana, entre otros desencuentros. Sin embargo, hay una posibilidad de presentar esta necesidad ante la Dirección local de educación (DILE) a manera de proyecto, avalado por el Consejo Directivo del colegio y los padres de familia, acudientes y cuidadores, para que se desarrolle en jornada contraria.

Desde el punto de vista del bajo rendimiento académico y de los resultados obtenidos en las pruebas de Estado por parte de la población Sorda, surge la propuesta de adelantar procesos lecto-escritores desde la asignatura de ELE con énfasis en el nivel de comprensión lectora más que de producción escrita para la interacción comunicativa. Oportunidad que les permitiría avanzar no solo en las competencias lingüísticas, sino en la adquisición de conocimientos y en el acceso a la información. Además, fortalecería su autonomía ya que su dependencia del /la intérprete se reduciría, y en lo que atañe a la interacción comunicativa escolar cotidiana dentro del colegio con oyentes, la resolvería como lo ha venido haciendo a lo largo de sus años de escolaridad, a través de éste, el intérprete. No obstante, sin restar importancia a la comunicación cotidiana por escrito, se puede invitar a estudiantes oyentes a las clases de ELE, con autorización del docente titular del espacio de español o de inglés, para que ambas poblaciones se fortalezcan en su competencia léxica, gramatical, semántica y ortográfica con énfasis en el adecuado uso de los signos de puntuación a través de interacciones comunicativas intencionadas sobre un tema específico como chatear, enviar correos electrónicos, escribir postales o cartas, compartir anécdotas breves, entre otras actividades.

5.2.1.2. Análisis de la Importancia del ELESLS en la Sociedad y en el Contexto Isabelino.

El papel que desempeña el ELE como objeto de enseñanza en el contexto educativo isabelino se valora a partir de las siguientes consideraciones: Si tomamos el término de García (1995) de “sociedad meta”, podemos decir que la población oyente es la sociedad meta, que el español en Colombia es el idioma oficial y hace parte del área obligatoria de humanidades (Artículo 23 de la Ley General de Educación de 1994) por tanto es la lengua meta de la población Sorda, pero que al igual que la LSC, no hace parte de esta área de manera oficial como sí lo es el inglés.

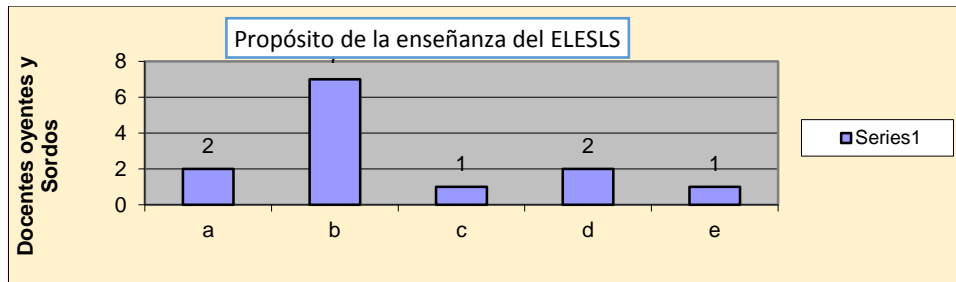
Bajo estas circunstancias, es preciso señalar que el ELE se enseña en aula exclusiva donde los estudiantes Sordos(as) están desarrollando habilidades de lectura y escritura acordes con el nivel adquirido en su primera lengua, la LSC y que estas condiciones hacen pensar, a algunos docentes de otras disciplinas, e incluso del área de humanidades del Colegio Isabel II, que enseñar ELE a Sordos (as) es una tarea fácil y por tanto han llegado a manifestar nuevamente en la reevaluada modalidad de la integración en aula de español con población oyente, otrora veinte años atrás.

Este tipo de apreciaciones surgen de la experiencia de los profesores y no profesores de haber enseñado alguna vez a “leer comprensivamente y a escribir coherentemente en español” a una persona oyente como lo evidencia la encuesta dirigida a docentes oyentes, lo cual nos da indicios del tipo de concepto y de representación mental frente a los términos de *inclusión* y de *aprendizaje de lenguas* que tiene cada docente, aparte del desconocimiento y falta de conciencia y sensatez que tiene sobre de la situación comunicativa de esta minoría, tanto en ELE como en LSC. (Véase anexo 7)

Dicho esto, el grado de importancia que se le da a la enseñanza del español en el contexto isabelino está relacionado con satisfacer las necesidades académicas en los niveles de comprensión lectora y producción escrita, sin embargo la encuesta muestra ante la pregunta N°1 *¿Cuál cree usted que sería el propósito o fin real específico de la enseñanza / aprendizaje del idioma español para el/la estudiante Sordo(a)?*, que de nueve docentes que corresponden al 100 %, por cuanto cada uno es el coordinador de cada área obligatoria fundamental cuyo plan de estudios lo cursan los estudiantes Sordos(as), el 70% contestó que el uso de ELE se direcciona a la necesidad de *“Leerlo, comprenderlo y escribirlo para fines de comunicación cotidiana”* (opción b); el 22% contestó *“Leerlo y comprenderlo para fines académicos”* (opción a); el 22% contestó que la necesidad o importancia es *“Leerlo y acceder al conocimiento y a la información”* (opción d) y el 11% contestó que la importancia radica en *“Leerlo, comprenderlo y escribirlo para fines académicos”* (opción c).

Antes de concluir, se aclara que hubo profesores que contestaron la pregunta con más de una opción, luego se tiene que a un 70% le importa el ELE para fines comunicativos cotidianos, un 44% le importa para fines académicos de lectura y acceso al conocimiento y a la información, y un 11% le da importancia a la lectura, comprensión y escritura para fines académicos.

Gráfica 10. Propósito de la enseñanza/aprendizaje del ELESLS según docentes oyentes y Sordos



Situación ésta que entra en contradicción con los requerimientos que se hacen en las comisiones de evaluación y promoción de estudiantes cada periodo lectivo, toda vez que la queja reiterada de su parte tiene que ver con que no comprenden las lecturas, no responden talleres, ni actividades por escrito, y si lo llegan a hacer, no se les entiende. En este mismo sentido, los resultados de las encuestas hechas a los acudientes son más coherentes y muestran que la necesidad real del aprendizaje del ELE es la comunicación por “escrito con personas oyentes en diálogos cotidianos”, y, en segundo lugar, “acceder a la información de los textos académicos”.

En este punto, es preciso anotar que el programa de enseñanza de ELE, a la fecha, ha sido satisfactorio para efectos de comprensión de información relacionada con el logro del desarrollo de habilidades comunicativas básicas y de subsistencia, ya que como se mencionó, el entorno lingüístico no es propicio para su práctica y continuo uso, lo cual hace que se olvide fácilmente en un contexto que no le exige tanto a oyentes como a Sordos(as) comunicarse por escrito. (Véase anexos 8, 9 y 10).

Sumado a lo anterior, se tiene que cuando un estudiante oyente isabelino pretende que el estudiante Sordo(a) lea o se comunice con él por escrito, escucha con frecuencia de los docentes de inclusión la siguiente expresión: ¡Sí!, ¡los Sordos no leen y no escriben! y mucho menos, si no “leen” y no “escriben” en su primera lengua, ... a no ser que su primera lengua haya sido el español escrito desde temprana edad. Situación excepcional en algunos casos de Sordos(as) que tuvieron el contexto familiar, educativo y económico a su favor. De lo contrario, la realidad muestra que es la LSC con la cual el Sordo(a) accede al conocimiento del mundo, de su entorno, de los otros, y de sí mismo.

En consecuencia, para que los Sordos(as) adquieran o desarrollen habilidades de lectura y escritura en ELE y para que aprendan estrategias de lectura y escritura, deben haber pasado, primero, por este mismo proceso en su primera lengua, deben tener un referente del cual asirse en su LSC, para aprender o adquirir otro idioma. Así como un colombiano, que no está en situación de incomunicabilidad, adquiere, en el transcurrir de su vida, el español temprana y oportunamente a través de su contexto familiar, social y educativo, y desarrolla habilidades, y aprende estrategias para leer mejor, comprender mejor lo escuchado y lo escrito, hablar y escribir mejor, así mismo, aprende o adquiere otro idioma gracias

a que ya ha vivido este proceso con su idioma y desarrolló estas habilidades para tal fin con su primera lengua. A partir de este momento ya cuenta con herramientas y recursos adquiridos -del español colombiano- a disposición para aprender o adquirir otro idioma, una lengua extranjera o una segunda lengua, como la LSC o las tantas lenguas indígenas que tiene Colombia.

En este sentido, el(la) estudiante Sordo(a) isabelino(a) tendría de qué asirse para aprender y comprender otro idioma, para poder contrastar en su cerebro, no solo la gramática de su primera lengua (L1) con la de la lengua extranjera o segunda lengua (L2) sino la cultura que subyace en la lengua que está aprendiendo. Es un proceso de aprendizaje donde necesita de su L1 para aprender y entender L2, necesita tener referentes lingüísticos en L1 para poder aprender y entender L2. Si no hay referentes en L1 no hay comprensión en L2 excepto si su proceso se da dentro del ámbito de la adquisición o enseñanza, situación que, para esta minoría Sorda, en las condiciones actuales de su formación y educación es casi que inalcanzable, no obstante, hay que dejar en claro que gracias a la adquisición de la LSC se ha podido desarrollar cognitiva y lingüísticamente.

Ante este contexto isabelino, el equipo pedagógico de apoyo interdisciplinario (EPAI) trata de garantizar a esta población minoritaria, equidad y condiciones dignas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo como referente las condiciones dadas a la población oyente, donde ellos gozan tanto de su espacio académico para el español, desarrollando y fortaleciendo sus competencias comunicativas, además de reflexionar sobre su cultura, como de su espacio académico para el aprendizaje y desarrollo de competencias comunicativas en un idioma extranjero, como el inglés, que les permite, a la vez, conocer otra cultura diferente a la colombiana. Por lo anterior se refuerza la propuesta de realizar un programa de ELESLS con fines académicos, y énfasis en comprensión lectora y desarrollo de competencia léxica, gramatical, semántica y ortográfica con un marcado componente intercultural llevado de la cotidianidad al aula.

5.2.1.2.1. El Español Lecto-Escrito como Segunda Lengua para Sordos(as) y la Lengua de Señas Colombiana ¿Encuentro o Desencuentro?

Para efectos de seguir evaluando el grado de importancia del ELE en el contexto isabelino, es preciso hablar del papel de la LSC y su relación con el ELE. Es evidente en la dinámica isabelina que estas dos lenguas no han podido tener un punto de encuentro, como si lo hacen, por ejemplo, las asignaturas de español e inglés en el caso particular de la enseñanza a la población oyente.

Vamos a ilustrar lo mencionado con la situación donde el niño oyente ingresa a preescolar, y ya tiene un dominio de su L1 acorde con su edad, ha adquirido la lengua con la cual puede comunicarse, lo cual le permite continuar conociendo el mundo que lo rodea, saber de la información que está a su

alrededor, escucha y habla con su familia, al igual que con los miembros de su entorno y su colegio. Es decir, que gracias a esta interacción netamente auditiva y oral en su L1 ha logrado llegar al nivel lingüístico y cognitivo que tiene. Más adelante en primaria empieza a adquirir y aprender otra “lengua”, la lengua escrita, a relacionar sonidos con grafías, a hallar sentido entre lo escuchado, lo hablado y lo escrito, y a producir textos escritos acordes con su edad. Durante este periodo, también puede y está en capacidad de adquirir o aprender otra lengua, y su L1 ayudará enormemente en este proceso pues su cerebro ya cuenta con un registro de un proceso de adquisición de lengua, proceso que será similar al aprender una L2 pero que necesitará del apoyo de su L1 toda vez que compara continuamente su L1 con la L2 en los primeros estadios de aprendizaje de L2.

De acuerdo con la anterior ilustración, podemos pensar en la siguiente pregunta con el fin de determinar de qué magnitud es la exigencia que se le hace a un estudiante Sordo(a), ¿cuándo hemos visto un proceso de aprendizaje exitoso donde a un niño -por ejemplo, colombiano que ingresa al sistema educativo en el nivel de preescolar sin dominio del español (L1) a nivel oral, ni dominio oral de ninguna otra lengua- se le exija la adquisición del inglés a nivel oral y más adelante en primaria a nivel escrito, si durante todo este tiempo su entorno no le ha provisto auditivamente, ni por escrito del inglés?

Pues bien, un/a estudiante Sordo(a), por lo general, llega a preescolar sin L1 y sin L2. Estas condiciones de incomunicación empiezan a desaparecer cuando sus profesores Sordos y oyentes con dominio fluido e intermedio, respectivamente, de la LSC, empiezan a enseñarle a comunicarse en LSC sin que el niño(a) tenga conciencia de cómo lo hace (proceso similar al de la mamá o papá oyente con su hijo oyente). Más adelante finalizando la primaria, se pierde la oportunidad de hacer conciencia y reflexión metalingüística pues sus profesores Sordos y oyentes no ven su importancia, pues no están formados en lenguas, y se pierde la ocasión de entender, como lo hacen los niños(as) oyentes de cuarto o quinto de primaria en sus clases de español, de reflexionar sobre su lengua y sobre su conocimiento lingüístico. Situación que permitiría avanzar en ambos procesos (enseñanza-aprendizaje) de manera más rápida, y se obtendrían más herramientas y conocimientos acerca de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

Las razones anteriores hacen evidente la falta de encuentros entre las dos asignaturas, porque aunque existe un plan de estudios de LSC diseñado por FENASCOL⁷, éste no garantiza el éxito del aprendizaje ya que ésta entidad no formó a sus modelos lingüísticos en la enseñanza de la primera lengua y nunca hizo seguimiento de su implementación en el aula. Este contratiempo hace que el/la docente de ELE, al no contar con los pre-recurrentes de la L1 (LSC) en los estudiantes Sordos(as), tenga que

⁷ Federación Nacional de Sordos de Colombia, entidad que prestó los servicios de interpretación, de modelos lingüísticos y mediadores comunicativos a la Secretaría de Educación de Bogotá por más de dieciséis años hasta el año 2016.

desarrollar su clase desconociendo los avances en adquisición⁸ de L1, y junto con el intérprete, enseñar simultáneamente la LSC y el ELESLS, pues ¿cómo descubre y comprende, la persona Sorda, el mundo que le ofrece la clase de ELE sino es a través de su L1? Al respecto la profesora Galvis (2011) plantea que,

...en los estudiantes sordos se observa el desconocimiento del mundo producido por la privación comunicativa y la pérdida de la información que circula en forma oral, por los solapamientos lingüísticos, las falsas asociaciones de significado, los efectos de su misma lengua y el aprendizaje visual que indica otros referentes visuales o pragmáticos. (p.110)

Así las cosas, la propuesta en beneficio del currículo de ELESLS es poner en marcha el plan de estudios de la asignatura de LSC, que la comunidad educativa isabelina a través de charlas o talleres entienda que la LSC debe ser el vehículo de acceso al conocimiento del mundo y sus representaciones, y para el mejoramiento de las habilidades en producción “oral”, “escrita”, de lectura y de “escucha”, así como lo es el espacio de la asignatura de español y la literatura para oyentes. En consecuencia, el espacio del ELE dejaría de abarcar terrenos que no le competen, pues lo que está haciendo la profesora de ELE, comparativamente con lo que hace la profesora de inglés, es enseñar en su espacio de inglés, el español que los oyentes no han adquirido en su casa, ni en el espacio de español y literatura, para poder avanzar en inglés. Sin embargo, no hay que olvidar que mientras no se den las condiciones, se seguirá enseñando LSC y ELE en el espacio académico del ELE a criterio del/la docente. No sobra decir, que las anteriores razones justifican la presencia de un(a) docente de lenguas extranjeras y un intérprete, en el aula isabelina de ELE, combinación “perfecta” mientras se logran los perfiles ideales.

Otra propuesta que nace ante la situación de no contar en el aula con un(a) intérprete que tenga conocimientos propios de la disciplina de español como segunda lengua, es la de gestionar talleres de español para intérpretes con el fin de prepararlos en la materia y generar las señas y expresiones en LSC necesarias para facilitar el desarrollo de las clases de ELE y evitar malentendidos en el momento de la interpretación. En este punto es preciso mencionar que ya hay un número reducido de intérpretes en el país que se están formando en lenguas, pero infortunadamente, ni la Secretaría de Educación de Bogotá, ni INSOR han contemplado la posibilidad de vincular de manera directa estos perfiles de docentes oyentes, ni el de los Sordos(as) a los colegios con programas de inclusión de estudiantes Sordos(as) en beneficio de su proceso de aprendizaje y formación para la vida universitaria y la laboral. Por el contrario, como ya se ha mencionado se han perdido perfiles de docentes oyentes con excelente nivel en LSC que han

⁸Tras la discusión generada a partir de los planteamientos de Krashen (1981,1982, 1983) (citado en García, 1995, p.105) sobre los procesos de adquisición y aprendizaje, hacemos la aclaración que en adelante nos interesa hacer uso de estos conceptos haciendo la distinción en la frecuencia en que se da el aprendizaje sin conciencia y reflexión metalingüística (adquisición), y el aprendizaje que se da haciendo conciencia y reflexión metalingüística del proceso, de manera frecuente, evidente y deliberadamente.

concurado para ser nombrados como docentes de planta de primaria con población oyente, pues los concursos para pertenecer a la planta de educación especial nunca se han abierto y estas vacantes se cubren con una nómina paralela (provisional).

Finalmente es valioso que las directivas y la SED destinen tiempo para la cualificación y formación de los docentes sobre temáticas relacionadas con los siguientes interrogantes ¿cómo aprende un estudiante Sordo(a), ¿cómo se le enseña a un estudiante Sordo(a)? y ¿para qué se le enseña a un estudiante Sordo(a)? a través de jornadas de “maestros que aprenden de maestros” en las semanas de desarrollo institucional.

5.2.1.2.2. *El Espacio Académico para la Enseñanza del EESLS y de la LSC*

Las aulas exclusivas se crearon con el fin de dar un trato diferenciado a la población Sorda y responder a la necesidad de desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas tanto en LSC como en ELE, que les permitan reducir año a año la desventaja que tienen en relación con la población oyente, en cuanto al desarrollo de procesos cognitivos, lingüísticos y comunicativos, así como de acceso al conocimiento y a la información. Sin embargo, a pesar de la importancia y la magnitud de sus necesidades lingüísticas y comunicativas, y que se logró, a la fecha, el incremento en la intensidad horaria para la clase de LSC, estas clases se dan, por lo general en circunstancias verdaderamente particulares e incoherentes con los principios de igualdad, equidad, inclusión, pertinencia, calidad y dignidad. Una de estas circunstancias, en básica secundaria y media es la falta del espacio, del aula dotada con lo mínimo para su enseñanza y disponible en todo momento. En primaria es común ver a diario tanto a estudiantes Sordos(as) como a profesores(as) Sordos(as) y a oyentes en condiciones de hacinamiento.

En el caso del Colegio Isabel II I.E.D es “normal”, “usual” y “costumbre”, en la jornada de la mañana, que el/la profesor(a) de ELESLS y el/la profesor(a) de LSC no cuenten con un espacio físico definido y tengan que ir de salón en salón para hallar uno desocupado y allí desarrollar su trabajo, no siendo éstas las mejores condiciones de aprendizaje para los estudiantes, ni de enseñanza para los profesores. Estas condiciones se han normalizado a través de los años ya que al no ser factores que generen rubros adicionales al presupuesto institucional, ni prestigio, ni hacen mella en los resultados del índice sintético de calidad educativa, presentado anualmente durante el “Día E”⁹, no se repara en ellas. El grado de discriminación e indiferencia llega a tal punto de parte de las directivas que ni los resultados de las pruebas de Estado de esta población se tienen en cuenta, ni se exige la elaboración y puesta en marcha

⁹ El Día E o día de la excelencia educativa, es una jornada establecida a nivel nacional con apoyo de la SED y el MEN, en la cual los docentes se reúnen, por un lado, para conocer la clasificación del colegio a nivel nacional según los resultados obtenidos en las pruebas de Estado SABER de 3°, 5° y 9°, las cuales evalúan las competencias y los aprendizajes en matemáticas y lenguaje, y de otro lado, para acordar estrategias pedagógicas, principalmente, que promuevan la lectura y la escritura como eje transversal o punto de encuentro de todas áreas del conocimiento, para el mejoramiento de estos resultados y alcanzar la “excelencia educativa”.

de un currículo para cada espacio académico, con lo cual vulneran su derecho a gozar de una ruta de acompañamiento que fortalezca los desempeños académicos y los aprendizajes en LSC y ELE y de un currículo.

La propuesta pertinente a corto plazo para mejorar las condiciones del espacio de ELE y de LSC es hacer la petición formalmente ante el Consejo directivo y agotar el conducto regular de tal manera que con la solicitud se logre comprometer a este estamento en la solución de esta situación. Mientras tanto, se tendrá en cuenta la sabia sugerencia de Lacorte (2013) de procurar adaptar, modelar o cambiar el espacio académico según las propias necesidades a pesar de los factores que ya las han condicionado a ese estado.

5.2.1.3. Análisis de las Actitudes Sociales e Individuales con Respecto al ELESLS y a la Cultura Oyente.

García (1995, p.113) propone hacer el análisis de las actitudes sociales e individuales con respecto a la L2 con el objetivo de informar al docente encargado de la planificación curricular, o del programa, sobre los sentimientos y actitudes de los estudiantes hacia la lengua que se va a enseñar. Este análisis, dice el autor, debe hacerse desde dos aspectos: el primero, está relacionado con la actitud hacia la gente que habla la lengua de llegada y a su cultura, que para el presente análisis tiene que ver con la actitud de las personas Sordas para con la gente que habla y escribe español y con su cultura (como ellos la denominan la cultura oyente), y el segundo, tiene que ver con las actitudes respecto al proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, que para nuestro caso es la actitud de la población Sorda hacia el proceso de aprendizaje del español lecto-escrito (ELE).

5.2.1.3.1. Actitud hacia los Oyentes y su Cultura.

En este orden de ideas se puede afirmar, a partir de los resultados de las encuestas y entrevistas que en lo referente al primer aspecto (la actitud hacia los oyentes y su cultura) la tendencia manifestada es la falta de cercanía entre oyentes y Sordos(as) debido a que, de manera generalizada, no se comunican efectivamente ni en ELE ni en LSC. Por otra parte, existen razones que justifican el rechazo a los oyentes, cuando se trata de situaciones, vivencias y “malentendidos” personales generados por factores sociales y culturales.

“...que siempre nos estamos juzgando porque no nos tomamos el tiempo de conocernos”
(Estudiante oyente, grado 1002)

No obstante, la población escolar Sorda isabelina en general piensa que sí hay muestras de acercamiento al ELE y a su cultura, que, aunque la sienten ajena y la desconocen están interesados en encontrar respuesta a muchos porqués acerca de la cultura como de la lengua. Las experiencias de convivencia que han tenido al respecto en el colegio los han llevado a pensar que son más bien acogidos que rechazados, evitados o discriminados por el hecho de ser Sordos, sin embargo, la limitante de la

comunicación hace que tanto Sordos (as) como oyentes se sientan y los vean como extranjeros respectivamente.

En cuanto a los sentimientos y las percepciones en el entorno familiar y en las relaciones intrafamiliares son diferentes, en su mayoría hay aceptación y afectividad ante la presencia de un(a) Sordo(a) como miembro de la familia. Cuando estos lazos y percepciones se resquebrajan son los familiares de los(as) Sordos los que han tenido que solicitar el servicio de interpretación dentro del colegio para conocer por qué hay desencuentros y solucionarlos, a lo cual concluyen que definitivamente la incomunicación es el abismo que los separa, situación que para la población Sorda es clara y evidente, mientras que para su familia parece no ser tan clara.

A continuación, destacamos la percepción de las madres (oyentes y una madre Sorda) con sus hijos quienes manifestaron desencuentros de diferente tipo, de larga duración, que han sido subsanados gracias a la disposición de las partes hacia el diálogo, mientras que otros desencuentros están por solucionarse.

Ante la pregunta N°4: *¿Cree usted que la población Sorda isabelina aprecia la cultura oyente?* respondieron:

Sí. Pues... en la comunidad sorda hay un cariño interno que parecíamos hermanos, pero los oyentes... más o menos nos respetan y comparten con nosotros...se burlan, que no entienden las señas eso es algo incómodo entonces preferimos estar lejos de los oyentes, pero obviamente es difícil en el contexto en el que nos movemos...

Madre Sorda (entrevista personal, 07 de abril de 2017)

Se sienten muy discriminados, lo digo personalmente por mi hijo, porque lo he escuchado de muchas personas, de mi familia o conocidas más oyentes, ... discriminan mucho a los Sordos, los desprecian...no los aceptan mucho, y por ende los Sordos tampoco aceptan mucho a los oyentes, bueno eso en algunos casos... él ha tenido la oportunidad de interactuar con una niña compañerita oyente... más por amistad entre la mamá y yo...cuando él adquiere confianza con un oyente, él trata de comunicarse a nivel oral y pues ella maneja comunicación con señas, entonces así se complementan los dos, ... porque es que el hermanito es Sordo, por eso nos conocimos con la mamá, solo que el niño no pudo seguir con la parte académica. ... ¿...amistad con más oyentes? que yo haya sabido no, y eso poco se ve de los oyentes hacia los Sordos, lo mismo de los Sordos a los oyentes, pues peor aún pienso que los Sordos se sienten, no sé si más discriminados, pero si más aislados, obviamente por la falta de comunicación en señas...

Madre oyente (entrevista personal, 07 de abril de 2017)

Es preciso señalar, que en general la comunidad Sorda isabelina (estudiantes y acudientes Sordos(as) y oyentes), percibe a la población oyente de manera favorable, sin embargo, como minoría y como condición del ser humano, ante un desplante o agresión, generalizan el comportamiento de los oyentes ennegrecidos por los sentimientos encontrados. Ve en los oyentes su participación, interés y exigencia por la educación de sus hijos o acudidos. Reconoce la labor del equipo pedagógico de apoyo interdisciplinario (EPAI) del programa de inclusión, conformado por docentes de planta en su totalidad de

la Secretaría de Educación Distrital (SED), liderado por una profesional en fonoaudiología, en calidad de docente de apoyo quien adelanta acompañamientos y procesos pedagógicos con los docentes, estudiantes y acudientes en beneficio de la población Sorda.

Así mismo, valora al personal docente de las áreas obligatorias quienes también están nombrados en propiedad, y si bien no pertenecen a la planta de educación especial y carecen del conocimiento sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la población Sorda, tienen, la mayoría, la disposición de hacer una buena labor pedagógica si se considera su nivel académico en los grados de especialización y maestría. Y por consiguiente al personal de apoyo provisional que presta sus servicios en calidad de modelos lingüísticos, mediadores comunicativos e intérpretes, que, aunque su nivel académico y experiencia en el ámbito educativo no se compara con el de los docentes, hacen su mejor esfuerzo de servicio.

5.2.1.3.2. Actitud Respecto al Proceso de Aprendizaje del ELESLS.

En cuanto al segundo aspecto (actitudes respecto al proceso de aprendizaje del español lecto-escrito.) la tendencia es positiva, por lo mencionado anteriormente, y destacan que el proceso ha sido gradual, y aunque lento, ha sido certero en la medida en que año a año los estudiantes sienten más afecto, interés y tienen más conciencia de la importancia de su segunda lengua, sin desconocer que no hay punto de comparación con el afecto que sienten a su primera lengua.

La pregunta 6 de la entrevista a madres, padres, acudientes y cuidadores, consulta al respecto, y la siguiente es una muestra de esta percepción:

¿Piensa usted que su hijo(a) o acudido tiene un grado de identidad o sentido de pertenencia hacia el español?

Pienso que...a él le encanta y tiene mucha disposición y atención para aprender el español, yo siempre estoy diciéndole, por favor quiero que sus fundamentos sean en lenguaje de señas, ese debe ser su enfoque en la lengua de señas como tal, pero veo que a él le interesa muchísimo aprender el español y respeto su posición, le encanta el español, a mí eso me motiva y me hace sentir orgullosa de aprender. El español no puede sobrepasar a la lengua de señas porque es algo propio, es nuestra cultura, y dependemos de ella, amamos la lengua de señas porque es nuestra lengua. El español, aunque hemos mejorado a lo que era antes esperamos que en el futuro sea mucho mejor, por ejemplo, mi hijo ha mejorado mucho, antes no había como implementarles o enseñarles o inculcarles esa lengua a ellos, pues ahora con la enseñanza de los profesores, con las reglas ellos han mejorado bastante...

Madre Sorda (Entrevista personal, 07 de abril de 2017)

Cuando yo estoy con él y me pongo a ver alguna película con él, él me pregunta que quiere decir esa palabra porque a veces hay palabras que ellos no entienden, y más que ellos [los oyentes] utilizan cualquier palabra como tal y tienen miles de significados, pero a la larga ellos no la conocen en su experiencia en su español no la conocen. Entonces él me pregunta, por eso sé que sí lee los subtítulos, o sino no me preguntaría como tal de que si los lee. A él le gusta bastante, a él le gusta mucho leer, le gusta mucho ver sus películas incluso a veces las descarga por internet para poderse las ver.

Profesor Sordo (entrevista personal con intérprete, 04 de abr., 2017)

A manera de conclusión, se puede decir que el idioma español ha sido visto por la población Sorda isabelina como una asignatura obligatoria debido a su estatus de lengua mayoritaria con la cual deben interactuar y que es muy importante y necesaria cuando requieren servicios del sector de la salud y del educativo. Sin embargo, en el entorno lingüístico isabelino hay un cambio favorable en cuanto a la percepción más amigable hacia el idioma, ya sea porque han hecho conciencia de su importancia, porque efectivamente les gusta aprenderlo, o porque se ha negociado su aprendizaje de acuerdo a sus necesidades e intereses.

Entre estas razones hay coincidencia con lo que dice García (1995, p. 116) sobre la conciencia que están adquiriendo en cuanto a reconocer las ventajas de aprender “una lengua extranjera”, pues el español para esta población “constituye un medio para acceder a la información del ámbito científico y técnico o bien en obras literarias o de carácter humanístico cuando no hay traducciones disponibles” o si hablamos del contexto isabelino, cuando la LSC limita el acceso a la información o al conocimiento.

El contrapeso a esta actitud positiva lo constituye el trato que siguen sintiendo de parte de la población oyente isabelina quienes sin intención premeditada los siguen viendo como extranjeros toda vez que no pueden comunicarse; situación similar y normal que se viviría, dado caso que llegara un estudiante extranjero al aula de oyentes. La diferencia radica en que esta “normalidad” para Sordos(as) y oyentes se ha perpetuado en el tiempo, mientras que en el caso del estudiante extranjero llega el momento en que se logra la comunicación, ya sea a través de su idioma o del idioma de llegada que es lo más común y se empiezan a crear lazos de amistad o compañerismo. Infortunadamente, a esta situación se suma otro hecho que afecta positiva o negativamente la actitud hacia el ELE, y éste se refiere al tipo de trato recibido fuera del ámbito escolar y familiar.

De otro lado, se tiene también la percepción, del profesor Sordo isabelino quien en la entrevista manifestó que el rechazo por lo general no tiene que ver con la población oyente sino con el alto grado de dificultad para aprender ELE y para enseñarlo. Al respecto basta solo considerar las condiciones en que se adquiere y se enseña la primera lengua (LSC) y su nivel de dominio, para entender la razón de este sentimiento hacia ELE y conocer cuáles son los factores que condicionan favorable o desfavorablemente su enseñanza-aprendizaje.

El Profesor Sordo también nos habló acerca del porqué escribe en el tablero si su clase es en LSC. El manifiesta con preocupación y angustia que quiere que sus estudiantes aprendan español para facilitar algunas situaciones que le sucedieron a él como persona Sorda y no quiere que con ellos se repita.

Ante esta situación, resulta procedente que el EPAI “haga ver” al profesor Sordo, las repercusiones favorables y desfavorables de su práctica en los procesos de adquisición de la LSC y del

aprendizaje de ELE, sobre todo en la población de primaria con el ánimo de orientarlo y aprovechar la buena intención de sus prácticas pedagógicas.

Profesor Sordo: Primero explico en español para que ellos puedan leer y segundo se hace en lengua de señas, o sea “qué dice ahí”, “qué dice ahí” - se hace en lengua de señas-. Entonces, así el Sordo comprende mejor, o al contrario, también es posible al contrario primero empiezo con lengua de señas explicándoles, y después al final escribo en español, entonces estoy diciendo lo mismo que dije en lengua de señas en español, para poder comparar las dos lenguas.

Entrevistador: Bueno, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de su clase ¿qué tan importante considera usted que es su labor en el aprendizaje del español?

Mi trabajo en clase, en las diferentes materias, en las diferentes áreas, el español es muy importante. ¿Por qué? En el futuro los Sordos pueden estar en el ámbito social, puede ser muy peligroso para ellos, de pronto la comunicación se decae porque la sociedad es de oyentes, para solicitar las citas en el médico, o en el trabajo o en la universidad, entonces yo les enseño qué significan algunas palabras en español, para evitar en un futuro de pronto los Sordos no comprendan lo que les están “diciendo”, entonces para que en un futuro esto les pueda funcionar.

Entrevistador: ¿Qué concepción o creencia o sentimiento tiene respecto a la relación del estudiante Sordo y el idioma español?

Las personas Sordas acá en Colombia tienen como una obligación, yo sé que es muy difícil, que a las personas Sordas no les gusta, lo aprenden porque les toca, pero acá en Colombia es una obligación el español toca aprenderlo, y pues más que todo es la lengua de señas, o pues de pronto escriben o hablan en español, pero acá en Colombia es fundamental; es como una obligación. Y pues a veces cuando las personas Sordas tienen el interés de aprenderlo pues se sienten bien. Pero a veces cuando no les gusta tienen sentimientos de rechazo, aceptación o resignación, a veces se sienten mal porque no pueden leer, o las palabras que son muy difíciles no las pueden interpretar entonces se sienten mal, después ya no les gusta leer, entonces buscan la comunicación a través de la lengua de señas, también en la televisión cuando está con subtítulos, ¡muy! ¡muy difícil de leer!, entonces no muestra interés la comunidad Sorda pues es fundamental la lengua de señas, entonces toca desde pequeños mostrarles rápido para que aprendan el español, para que cuando sean grandes no se sientan aburridos de solo saber la lengua de señas. (Subrayado fuera de la intervención)

Entrevistador: ¿pero entonces no rechazan el español?

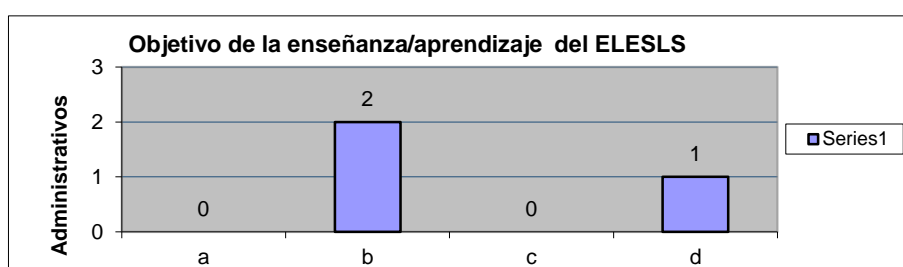
La mayoría de los Sordos se esfuerzan por aprender el español, pero muy pocos muestran realmente el interés, la mayoría lo hacen sin interés. El problema es, porque la mayoría de las mamás dicen que ¡vayan y busquen en el diccionario!, entonces si no lo conocen, pues les da lo mismo, porque no saben a dónde encontrar la respuesta, ¡es muy complicado!, entonces les toca a través de una persona oyente por medio de señas decirles, “mire qué significa esto”, pues porque a veces el diccionario no lo comprenden, entonces ¡es para el Sordo como más trabajo!, ¡más tiempo para el Sordo tener que buscar todo eso!, entonces a veces aprovechan es el tiempo para el uso de lengua de señas que les facilita el aprendizaje.

Profesor Sordo (Entrevista personal con intérprete y con transcripción de la voz del intérprete, 04 de abril de 2017)

5.2.1.3.3. Actitudes Generales de la Comunidad Educativa Isabelina Respecto al Objetivo de la Enseñanza y Aprendizaje del ELESLS.

Frente a la pregunta, a administrativos y docentes Sordos y oyentes, *sobre ¿Cuál cree usted que sería el propósito o fin real específico de la enseñanza/aprendizaje del idioma español para el/la estudiante Sordo(a)?*, y las preguntas a Sordos(as), intérpretes y acudientes *sobre ¿Cuál cree usted que sería el objetivo real de la enseñanza/aprendizaje del español para el/la estudiante Sordo(a)?* y *¿Cuál cree usted que es la necesidad real del(a) estudiante Sordo(a) con respecto al aprendizaje del idioma español?*, *¿Para qué debe aprender español el/la estudiante Sordo(a)?*, se tienen los siguientes resultados.

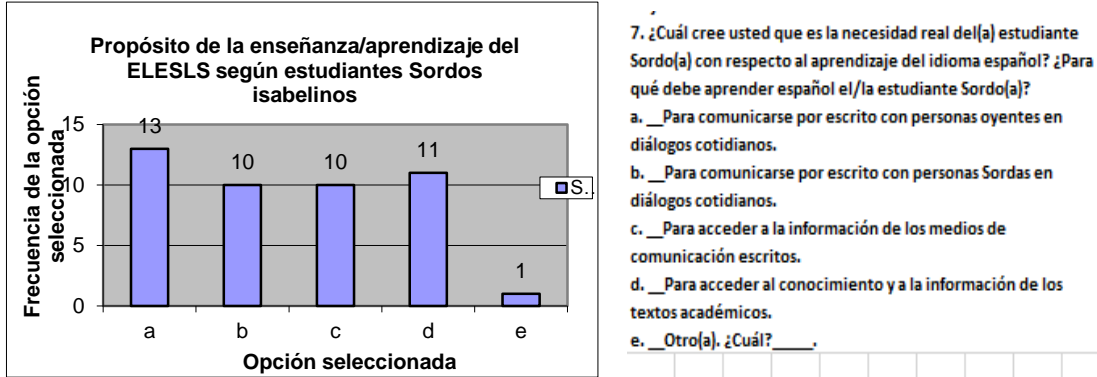
Gráfica 11. Propósito de la enseñanza/aprendizaje del ELESLS según personal administrativos.



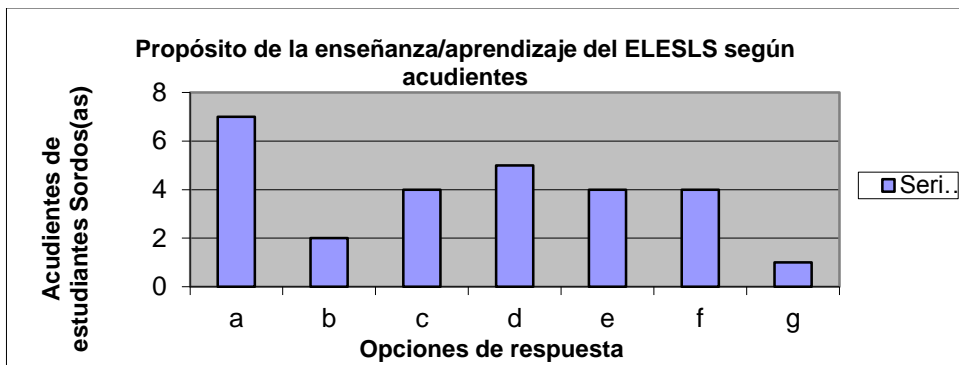
En primer lugar, para administrativos y docentes oyentes y Sordos es claro que el propósito o fin real específico de la enseñanza/aprendizaje del español para estudiantes Sordos debe ser *“leerlo, comprenderlo y escribirlo para fines de comunicación cotidiana”*. Frente a esta respuesta surge el interrogante, sobre qué entendieron los encuestados por *“cotidiano”* toda vez que no consideraron las opciones a y c que incluían los *“fines académicos”*. De lo anterior se puede inferir que probablemente para estos encuestados lo cotidiano incluye lo académico y no desconocen la importancia sobre la escritura para fines de comunicación cotidiana, o bien, que puede entenderse su respuesta de acuerdo a que el encuestado necesita que se comuniquen con él/ella por escrito y no por mediación del intérprete. Mientras que en segundo plano las opciones a y d fueron elegidas teniendo en cuenta un propósito que apunta a la vida académica del estudiante Sordos(a) y al acceso al conocimiento y a la información respectivamente más no a la cotidiana.

En segundo lugar, en las respuestas de estudiantes Sordos(as) y acudientes no hay ambigüedad pues coinciden en que su necesidad es la opción a *“comunicarse por escrito con personas oyentes en diálogos cotidianos”*. Situación lógica por ser ellos quienes conviven a diario. Su segunda opción fue en ambos casos la d *“para acceder al conocimiento y a la información de los textos académicos”* y *“para acceder a la información de los textos académicos”* respectivamente.

Gráfica 12. Propósito de la enseñanza/aprendizaje del ELESLS según población Sorda isabelina.



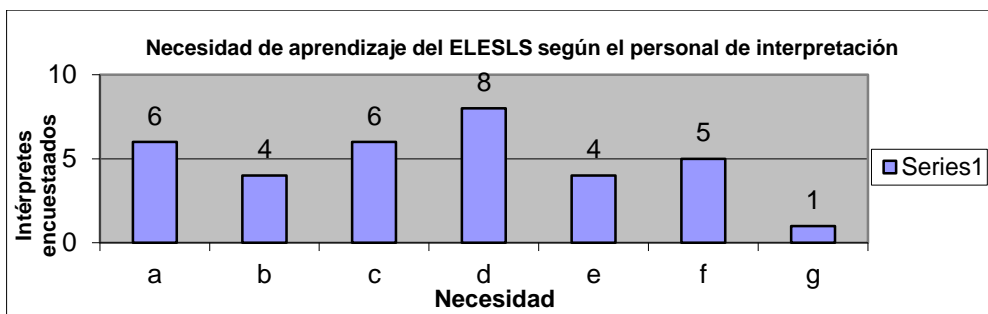
Gráfica 13. Propósito de la enseñanza/aprendizaje del ELESLS según acudientes.



Las anteriores respuestas se pueden considerar como coherentes en la medida en que la preocupación o necesidad de los estudiantes Sordos(as) y sus acudientes es el acceso al conocimiento y a la información de textos académicos, en tanto su rendimiento académico depende del desarrollo de estas habilidades pues no cuentan en sus casas con el servicio de interpretación.

Y, en tercer lugar, los intérpretes manifestaron que el objetivo de la enseñanza del español debe apuntar al desarrollo de habilidades que les permita ante todo “...acceder a la información de los textos académicos”, y en segundo plano mencionan que el objetivo debe ser “para comunicarse por escrito con personas oyentes en diálogos cotidianos”

Gráfico 10. Necesidad de aprendizaje del ELESLS según el personal de interpretación



Al transponer las anteriores respuestas con las respuestas de las entrevistas realizadas a cada estamento educativo, con el fin de entender las respuestas de los docentes y administrativos debido a la ambigüedad y a la duda que surgió, se tiene que para los administrativos les es útil y necesario que la población Sorda escriba debido a que el contacto que tienen con ellos se reduce al saludo, solicitud de certificados, llenar información en un formato, pago de estas certificaciones y despedida, es decir un español funcional. Mientras que para los docentes, este español funcional les sería útil también en la medida en que les serviría para comunicarse medianamente cuando no cuenten con el intérprete ya que tampoco tienen este nivel funcional en LSC, luego consideramos que es por estas razones que dieron sus respuestas. A lo anterior, se suma su insistencia en la necesidad de desarrollar habilidades en adquisición de vocabulario y comprensión lectora, tanto en LSC como en ELE.

Finalmente, las respuestas de los intérpretes aclaran las dudas, si se tiene en cuenta que conocen más de cerca a los escolares Sordos(as), porque han tenido contacto con ellos en otros espacios extra-clase, fuera del colegio, en otros ámbitos sociales y culturales, incluso más que su familia, por consiguiente, tienen mayor sensibilidad para entender a la comunidad Sorda. Manifiestan ellos en la encuesta y en la entrevista que indiscutiblemente la prioridad en la enseñanza del ELE es “...*acceder a la información de los textos académicos.*” ya que la opción de la comunicación cotidiana, la conversación fluida por escrito donde Sordos y oyentes identifiquen tonos, intencionalidades, entre otros aspectos del uso de la lengua es un ideal.

Advierten, como lo hacen los estudiantes oyentes y Sordos(as), que, en lugar de esa fuerte exigencia para los Sordos de comunicarse por escrito, y con ello el riesgo de que rechacen el español tras esa insistencia, es mejor y más fácil que los oyentes aprendan la LSC para solucionar esta necesidad comunicativa cotidiana, con una ganancia secundaria y es la oportunidad para que ambas poblaciones empiecen a conocer y comprender las formas de ver y percibir el mundo. Situación que podría incrementar de parte y parte el interés por el aprendizaje de la LSC y el español, mejorar la convivencia y el proceso de inclusión visto desde la perspectiva intercultural.

Se reitera nuevamente, en concordancia con lo anterior, a manera de conclusión, que la enseñanza del español lecto-escrito en la IED Colegio Isabel II, debe orientarse a través de un enfoque con propósitos específicamente académicos en tanto es la necesidad primaria. Ahora, con respecto a la necesidad de comunicarse cotidianamente por escrito, (entendida ésta como aquella conversación que se mantiene entre dos personas con buen dominio de la lengua (L2), no aquella a manera de telegrama que suelen usar oyentes y Sordos ya sea usando el alfabeto dactilológico, por escrito, a puño y letra o a través de mensajes de texto), debe reflexionarse sobre el alto grado de complejidad al que se enfrenta el profesor de lengua para su enseñanza, ya que debe ingeniarse la manera cómo va a desarrollar las habilidades pragmáticas y sociolingüísticas lecto-escritas en la población Sorda isabelina, quienes, no hay que olvidar, están en

proceso de adquisición de su primera lengua (LSC), pero además el/la docente debe asegurarse de que cada uno de sus estudiantes Sordos(as) ya han adquirido estas habilidades pragmáticas y sociolingüísticas de lecto-escritas en LSC.

A manera de ilustración, se plantea este interrogante ¿Hay comunicación efectiva por escrito entre un oyente de a pie (que escribe como habla) y un Sordo, cuando a través de un mensaje de texto, el oyente le hace una solicitud al Sordo y el Sordo le responde a pesar de no entender si la solicitud realizada por el oyente era de carácter imperativa, o era un ruego, o era un regaño? La situación anterior se asemeja a lo que sucede con la expresión escrita “¡Vaya!, ¡vaya!” ésta puede ser interpretada como sorpresa, desaprobación, mandato, sugerencia o ruego; se torna ambigua toda vez que los interlocutores no logran verse, situación que podría no favorecer la interpretación de la persona Sorda y desviar la intencionalidad del mensaje de la persona Oyente.

Dadas las condiciones anteriores y la situación de que llegasen a desarrollar estas habilidades a nivel escrito, nacen interrogantes como: *¿qué tan preparada está la población oyente, su familia, sus profesores y compañeros para interactuar por escrito a este nivel de diálogo o conversación con todos los matices pragmáticos y sociolingüísticos que esto implica?, y ¿cómo llegar a este nivel de conversación escrita entre dos personas, si como condición para que se logre este desarrollo de habilidades comunicativas debe darse una interacción permanente por escrito?*

Tienen razón los estudiantes Sordos y oyentes cuando sugieren que es más fácil aprender la LSC que ponerse a escribir, pues en realidad no es por “pereza” que no escriban los oyentes, es que también tienen fallas a nivel de producción escrita y no saben cómo explicar y solucionar situaciones como las mencionadas anteriormente. Para el caso de la comunicación en LSC a distancia surge otro inconveniente que limita la comunicación, estamos hablando de la carencia o imposibilidad de acceder a la tecnología y los costos que ella implica para establecer, a través de video una conversación y a esto se añade que las alternativas como el centro de relevo y el SIEL (Servicio de interpretación en línea) que ofrece el Ministerio de Telecomunicaciones exige contar con este tipo de tecnología, y a esto se suma que la intimidad del diálogo está mediada por un tercero. Solo el diálogo cara a cara ya sea por escrito y en LSC garantizarían una conversación privada y exitosa.

Pese a esta conclusión aparentemente sencilla, no se justifica el grado de inconciencia y la falta de voluntad de parte de oyentes y Sordos (negligencia) para permitir que la LSC se difunda como lo exige la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su artículo 21 que dice: “...acceso a la información ...e ideas en igualdad de condiciones ...mediante cualquier forma de comunicación que elijan entre ellas: ...aceptar y facilitar la utilización de la lengua de señas...reconocer y promover la utilización de lenguas de señas”.

5.2.1.4. Análisis de la Incidencia del Contexto Político, Educativo, Social y Cultural en la Enseñanza-Aprendizaje del ELESLS.

Una vez aclarada la percepción hacia el ELE pasamos a describir los factores que dificultan su enseñanza y por consiguiente su aprendizaje. A pesar de que el Colegio Isabel II es considerado como una de las mejores instituciones entre los nueve colegios distritales por su organización y propuesta pedagógica de inclusión de estudiantes Sordos(as), porque cuenta con liderazgo, planta docente nombrada en propiedad y exigencia académica como disciplinaria, no se puede ocultar que cada vez que llega o se va el personal itinerante como son los rectores, los intérpretes y los modelos lingüísticos se vive un retroceso, pues cuando se van, se llevan consigo una experiencia valiosa y un saber adquirido, elaborado y compartido año tras año, mientras que los que llegan deben empezar a recorrer un camino alternativo al ya transitado por los anteriores sin poder seguir sus huellas. El proceso se inicia nuevamente: la adaptación a la población, a la dinámica institucional, al clima laboral, al registro de la lengua de señas de cada estudiante, a las señas institucionales, a las exigencias de las directivas, a los espacios reducidos, a la condición de hacinamiento que se vive en las dos aulas con las que se cuentan para albergar allí día a día estudiantes de los niveles de preescolar a quinto de primaria, a la carencia de aulas para las clases de español y lengua de señas, entre otras situaciones ya descritas.

Son estas condiciones las que hacen mella en la calidad de la educación por cuanto las condiciones de enseñanza y aprendizaje no son las óptimas. Se reitera entonces la propuesta de parte del equipo pedagógico de apoyo interdisciplinario (EPAI) ante el rector, el Consejo directivo y la DIIP-SED para que se cedan los espacios merecidos. Pero, a pesar de estas condiciones, el EPAI sigue trabajando tanto en la consolidación de una visión institucional de inclusión real en la cual se reconozca y visibilice a la población sorda, como en la importancia que se le debe atribuir a la lengua de señas como primera lengua y sus implicaciones en el desarrollo del pensamiento y la cognición de los estudiantes Sordos, toda vez que este aspecto aún no es dimensionado, ni valorado como se merece por parte de la comunidad educativa en general, debido al desconocimiento y desinformación al respecto, como ya se ha repetido anteriormente. Y aunque en este momento la SED incentiva a los docentes en su formación a través de convocatorias para subsidiar la formación docente en los niveles de especialización y maestría, y a los profesores de lenguas con intercambios en otros países, la demanda y la oferta educativa de programas de formación docente en el campo de la enseñanza relacionados con la enseñanza-aprendizaje de población en situación de discapacidad es nula.

De esta manera, es innegable que la situación social y cultural del estudiante Sordo isabelino, hace que se vean afectados sus procesos de aprendizaje y por ende sean vistos como personas con problemas de aprendizaje. Como dice Sacks (2003), es cierto que su situación “no es ideal en ningún país, pero en algunos (como Suecia) las personas sordas pueden al menos servirse de su propio

lenguaje de señas...y se las instruye con él” (p.8). España es otro ejemplo en cuanto a que en algunas instituciones como la IES Infante Don Juan Manuel, centro público de enseñanza secundaria de la ciudad de Murcia, ya está brindando la posibilidad de que la población Sorda tome sus clases en lengua de señas sin mediación de intérprete, debido a que todos sus profesores oyentes dominan la lengua de signos, condiciones que favorecen la enseñanza de la segunda lengua, del ELE.

Este reconocido neurólogo hace énfasis en la importancia de la adquisición de la primera lengua, la lengua de señas, para las personas Sordas y la importancia de un temprano y adecuado contexto para su adquisición, lo cual, según el neurólogo, determina el conocimiento, la articulación del lenguaje y así mismo el desarrollo del pensamiento de la población sorda que pese a dificultades familiares, escolares y sociales logra en muchos casos desempeños satisfactorios. Sacks (2003) subraya que el lenguaje de señas no es una sola traducción de las lenguas habladas, sino un lenguaje tan rico y tan efectivo para el pensamiento y la transmisión de la cultura como las diferentes lenguas de los oyentes.

5.2.1.4.1. *De las Políticas Educativas de Inclusión y los Lineamientos Curriculares para la Enseñanza del ELESLS y la LSC.*

La propuesta educativa incluyente en el Distrito Capital se concibe inicialmente como propuesta de integración de población discapacitada al aula regular bajo los principios de los derechos fundamentales de la Constitución política nacional de 1991. Finalizando el siglo XX e iniciando nuevo siglo, la población estudiantil Sorda e hipoacúsica de todas las edades empiezan a ingresar a las aulas de los colegios distritales, gracias a la figura jurídica creada por los constituyentes del año 1991, la acción de tutela, recurso que interpuso la población Sorda a través de sus familiares exigiendo el derecho a la educación. Fue una arremetida que conmocionó a las dos partes, tanto a los padres de familia como a las pocas instituciones educativas públicas que abrieron sus puertas con su recurso humano docente (sin que ellos fueran o estuvieran previamente cualificados para responder a esta iniciativa), algunos de ellos entraron en shock por varios meses, otros por varios años e incluso muchos de ellos no han logrado salir de este estado porque todo el proceso ha dependido del grado de resistencia o aceptación que se ha tenido de parte y parte.

Solo después de los primeros años del siglo XXI el término “integración” y su interpretación, viene transformándose y haciéndose más congruente con el principio de equidad. Durante el año 2000 los procesos de integración dan cuenta de que las instituciones educativas del distrito, deben dar paso a otra alternativa educativa, llamada el “aula para Sordos”, como escenario pedagógico que permitiría construir una lengua de señas entre pares en la educación básica primaria. En este contexto, el Colegio Isabel II IED, en el año 2004, da inicio a otra alternativa educativa denominada “integración al aula regular con mediación del intérprete” en la básica secundaria y media. Esta modalidad marcó el reto en la experiencia

tanto para docentes que, aunque ya tenían experiencia en contexto exclusivo, en primaria, no tenían la experiencia en contexto integrado con población oyente, así que sus estudiantes de primaria pasarían a básica secundaria en espera de la acogida de los docentes de secundaria quienes por primera vez enseñarían a escolares Sordos en extra edad.

Recientemente, se incorpora a nuestro léxico el concepto de *inclusión* e infortunadamente se interpreta desde todos los sectores del Estado y no gubernamentales de acuerdo a intereses personales, políticos, económicos y coyunturales, más no desde el deber ser. La ignorancia de varios de estos actores frente al tema y la falta de voluntad de parte de los otros, los de turno, o los que dicen abanderar el tema de la inclusión, han permitido que no se avance al respecto, si se compara con otras experiencias privadas distritales o nacionales y con experiencias públicas de otros países.

Esta propuesta a penas se está posicionando en las mentes de aquellos que otrora oponían resistencia al cambio de paradigmas o de aquellos que no habían podido superar este duelo. Como consecuencia de estos imaginarios, de estas acciones y reacciones, aquellos que desde su inicio aceptaron incondicionalmente el reto y entendieron la propuesta incluyente, han vivido permanentemente en un estado de letargo obligado, de coma inducido por las enfermedades crónicas que sufren no solo los dirigentes de nuestro país sino sus ciudadanos, estas son la burocracia, la corrupción y la indiferencia.

A manera de ilustración y de evidencia se tiene que desde el momento en que ingresa la población Sorda al sistema educativo, ni el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) a través del Instituto Nacional para Sordos (INSOR), ni la federación nacional de sordos de Colombia (FENASCOL), ni la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) han oficializado, a la fecha, lineamientos curriculares para la enseñanza del ELESLS y para la enseñanza de la LSC, por lo tanto, es ésta situación la que da paso al presente trabajo en vista de la ausencia de éstos lineamientos.

Así las cosas, tres interrogantes son el centro de las inquietudes de la comunidad educativa isabelina frente al tema del español para población Sorda, éstos se enmarcan dentro de la pregunta macro *¿cómo aprende un estudiante Sordo(a) isabelino?:* el primero, *¿para qué enseñar ELE?*, el segundo *¿qué enseñar del ELE?* y el tercero, *¿cómo enseñarlo?*, y son sus respuestas las que contribuirán con el trato equitativo y justo hacia esta población, respuestas que deberían darse desde el MEN-INSOR y la SED y no solamente desde el espacio académico de ELE y del EPAI.

Al respecto y sin ánimo de desconocer el avance, en términos de equidad, que ha dado el INSOR y el ICFES en materia de pruebas de Estado para la población Sorda del grado once, es preciso mencionar que falta camino por recorrer, y por lo tanto consideramos pertinente y urgente que el MEN elabore los lineamientos curriculares para la enseñanza del ELESLS en los niveles o grados educativos pertinentes, ya que paradójicamente el ICFES está evaluando la comprensión lectora en una segunda lengua sin la existencia de estos lineamientos.

De igual manera, consideramos apremiante la elaboración de los lineamientos curriculares para la enseñanza de la LSC de lo contrario el Estado seguirá en la posición de desconocimiento del estatus que merece la LSC y su importancia para la cognición, el lenguaje, la educación y el futuro académico o laboral de la población Sorda.

Resulta paradójico pensar cómo el Estado representado por el ICFES evalúa a la población Sorda en ELE y no hace lo propio para la lengua de señas; cómo el Estado representado por la SED celebra un convenio con FENASCOL para la elaboración del plan de estudios de LSC y no se implementa; cómo no hace lo mismo para el ELE pero si evalúa el desempeño de ELE en las pruebas de Estado; cómo a través del ICFES elabora la prueba de Estado para la población Sorda del grado undécimo y no lo hace para todos los niveles de educación básica primaria y básica secundaria; y cómo a través del MEN y la SED no dimensiona la importancia de la elaboración de los lineamientos curriculares con el fin de reconocer y visibilizar esta minoría, de asegurarles el dominio de su primera y segunda lengua, de fortalecer su identidad y su cultura, de reducir la brecha de la inequidad y en consecuencia mejorar la calidad educativa y de vida para esta población.

En correspondencia con lo anterior y ante la carencia de estos lineamientos, el plan de estudios de ELE del Colegio Isabel II se ha basado en los lineamientos de lenguas extranjeras del M.E.N. para oyentes, haciendo la salvedad de que estos se logran siempre y cuando se flexibilicen y adapten a la población Sorda isabelina siempre y cuando ésta población tenga un nivel óptimo de aprendizaje/adquisición y comunicación en LSC para el grado de escolaridad respectivo. Por lo anterior, las competencias lingüísticas y comunicativas del ELE, y su evaluación, se han adaptado y flexibilizado considerando la situación académica, la edad cognitiva y la edad lingüística de la población sorda.

En este punto remitimos al lector al siguiente aparte con el fin de profundizar otros aspectos relevantes cuyo tema central es el derecho a la educación de calidad para las personas en situación de discapacidad en su dimensión de adaptabilidad y aceptabilidad educativa, y desde el principio de igualdad y equidad amparadas por jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia.

5.2.1.4.2. De la Dimensión de Adaptabilidad y Aceptabilidad como Recurso para una Educación Equitativa de Calidad para las Personas en Situación de Discapacidad.

El sistema educativo, la familia y en general el Estado colombiano incumplen sus deberes en relación con el componente de adaptabilidad educativa, el cual consiste en garantizar al estudiante en situación de discapacidad la culminación exitosa de sus estudios sólo tras haber adquirido y haberse apropiado del conocimiento en el mismo nivel que lo hace la población sin discapacidad, pues estas capacidades garantizan el desarrollo de sus competencias personales, culturales y sociales que le permiten llevar a cabo su proyecto de vida.

En este orden de ideas, y teniendo como referente los pronunciamientos de magistrados al respecto de la dimensión de adaptabilidad, podemos asegurar que el/la estudiante Sordo(a), no logrará que se acate la intencionalidad de esta dimensión mientras la propuesta del sistema educativo actual no siga al pie de la letra las políticas de discapacidad y los lineamientos de una educación inclusiva de calidad, que en términos de los pronunciamientos del Magistrado Ponente Luis Ernesto Vargas, en la sentencia de tutela T-139 de 2013, puntualiza que el Estado debe implementar medidas relativas a “...la adaptación de la infraestructura de las instituciones educativas, de modo que se reduzcan las desventajas”; disponer y asegurar “...procesos de comunicación que supriman las barreras para las personas con discapacidad oral o visual” y “...establecer procedimientos que faciliten la presentación del examen de Estado de las personas con discapacidad”. (p.19). Así mismo, hace énfasis en la obligación del Estado de “...velar por el levantamiento de los obstáculos que impiden el acceso a la educación de los niños y niñas con discapacidad a las aulas regulares y garantizar... plena disponibilidad de aulas especiales para quienes, excepcionalmente, puedan requerirlo” (p.2).

Manifiesta a la vez que “Los niños y niñas con discapacidad son sujetos de especial protección constitucional, por el ciclo vital que afrontan y por la discriminación histórica a la que han sido sometidos debido a sus diferencias funcionales”, y de otro lado, subraya que como titulares del derecho a la educación, es el Estado quien tras las mismas obligaciones concebidas para la educación para los niños que no presentan discapacidades, debe garantizar la igualdad “no obstante, esta equiparación no puede desconocer las diferencias de los estudiantes”, debe, el Estado, desarrollar en el estudiante las habilidades necesarias para que ingrese a la educación superior y se vincule a la vida laboral, de lo contrario comete una grave violación al derecho fundamental a la educación, en su dimensión de adaptabilidad educativa.

La sentencia T-743 de 2013 del magistrado ponente Luis Ernesto Vargas Silva en el mismo sentido argumenta que es el Estado el que debe adoptar medidas educativas que se ajusten a las necesidades de los estudiantes y no al contrario, eliminando las barreras que puedan hacer desistir de su derecho fundamental a la educación. También menciona que la calidad de la educación se considera como aceptable en la medida en que tanto los programas de estudio como los métodos pedagógicos sean “pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad” que se presten “...en condiciones de equidad” y se ajusten “...a los objetivos contemplados en los instrumentos internacionales de derechos humanos y a las normas mínimas que apruebe cada Estado en materia de enseñanza” (p.24)

Del mismo modo, hace referencia a los aspectos esenciales que son considerados bajo el concepto de calidad educativa, estos son: “la idoneidad de los docentes, los recursos y métodos educativos, la innovación educativa y profesional y la inspección y evaluación del proceso educativo”, que indagados dentro del contexto de la educación de las personas sordas, y después de veinte años que se lleva el proceso de inclusión, no son exigibles toda vez que se incumple, a manera de ejemplos reales, con la

contratación de modelos lingüísticos e intérpretes sin perfil docente; con docentes, de las diferentes áreas del conocimiento, que no se han cualificado y formado en aquello que comprende la *educación inclusiva*; y con la no existencia de lineamientos curriculares para la enseñanza del ELE y la LSC.

Ante este pronunciamiento y estas reflexiones, surgen interrogantes, para el caso de los escolares Sordos(as), como: *¿qué tan justo es que compitan en igualdad de condiciones cuando -aunque hicieron su trayectoria en el sistema educativo y se han graduado como bachilleres- han recibido y están recibiendo una educación que no se adaptó, ni se ha adaptado a sus necesidades (infringiendo con ello el componente de adaptabilidad), que fue y es deficiente en términos de calidad y equidad (transgrediendo el componente de aceptabilidad educativa)?* ; y tomando prestadas las palabras del magistrado Vargas para extrapolarlas *¿Es justo y constitucionalmente válido que la población Sorda de los grados quinto, séptimo y noveno presenten las pruebas de Estado sin adaptación a LSC y sea evaluada a pesar de las graves carencias y falencias de su proceso educativo, como también las personas sordas de los grados undécimo, que a pesar de contar desde el año 2014 con una prueba de estado diseñada en lengua de señas colombiana y con una prueba de español que no se ajusta a una prueba de segunda lengua para población sorda, sean evaluados y sus resultados restrinjan sus posibilidades de acceder a la educación superior a pesar de las graves falencias que afectaron y afectan su proceso educativo?*

Es aquí donde se evidencia la vulneración a su derecho a la igualdad de oportunidades para acceder a una carrera de su preferencia y en lugar de esto debe conformarse con lo que a bien oferten para ellos las universidades públicas y privadas las cuales también están avanzando hacia la inclusión para ofrecer condiciones y trato equitativo. Hay una preocupante desatención de los compromisos del Estado en la prestación del servicio educativo para esta minoría y con ello el sistema educativo engaña y crea falsas expectativas en los proyectos de vida de estas personas y sus familias impactándolos de manera negativa y desproporcionada cuando se dan cuenta de esta realidad.

5.2.1.4.3. De lo que Acontece con las Pruebas de Estado, con los Lineamientos Curriculares del ELESLS y con las Competencias Ciudadanas (interculturales).

Si bien García (1995) invita en su modelo a analizar la existencia de instituciones públicas o privadas que puedan ser puntos de referencia para ofrecer cursos para la enseñanza de la lengua extranjera, que para el caso de la población Sorda, serían las dedicadas a la enseñanza del ELESLS, se tiene que, de acuerdo a la información obtenida, la población entrevistada y encuestada no conoce de la existencia de institutos o centros educativos que se dediquen a la enseñanza no formal del ELESLS, ni a la formación de docentes en la enseñanza del ELE. Y en caso de que existieran, los acudientes manifiestan que no tendrían el dinero para pagar los cursos. De la misma manera, los docentes esperan del Estado la cualificación pues ésta es considerada como un derecho y prefieren invertir su dinero en formación profesional que repercuta en una mayoría y no en una minoría. Lamentablemente, el Estado no le da mayor importancia a esta

necesidad y por esta razón el recurso humano de la SED que trabaja con población escolar Sorda no se encuentra cualificado.

En este mismo sentido, la población Sorda tampoco tiene acceso a cursos Pre-SABER 11° por cuanto no existe oferta alguna y la prueba de Estado en LSC apenas inicia. Así las cosas, es procedente hacer la reflexión sobre las pruebas de Estado con el ánimo de evidenciar el tipo de desventajas e inconvenientes que se presentan cuando se trata de esta población.

Iniciamos entonces con la prueba SABER 11° del año 2013, la cual se esperaba con ansiedad pues sería diseñada en LSC. Los resultados no fueron los esperados e INSOR procede a evaluar la prueba en sí misma pues en el caso del Colegio Isabel II, los resultados fueron más bajos que aquellos presentados con mediación de intérprete. Como esta evaluación no fue dada a conocer por el INSOR, el EPAI encontró que dentro de los factores analizados que pudieron haber incidido en los resultados fueron, por un lado, el nivel de LSC de los estudiantes Sordos(as); el desconocimiento de las señas académicas (vocabulario académico); por ende, la falta de conocimiento sobre lo tratado en la prueba y finalmente que la prueba de ELE no fue modificada por cuanto presentaron la misma prueba que presentó la población oyente. Esto quiere decir que la población Sorda presentó una prueba sin enfoque de segunda lengua, por el contrario, se mantuvo como prueba de lectura crítica tanto para Sordos(as) como para oyentes, lo que significa, haciendo una relación de correspondencia entre lenguas (lengua de señas colombiana y español para oyentes), que ésta prueba evaluó a oyentes y Sordos(as) la *“comprensión lectora que les permita tomar posturas críticas frente a diferentes tipos de texto”* (ICFES, 2014), luego no elaboró una prueba de LSC para evaluar la comprensión en su primera lengua, la LSC. Por consiguiente, la población Sorda presentó para esta fecha una prueba destinada a personas cuya primera lengua es el español.

Por lo anterior, el Colegio Isabel II I.E.D., como otros colegios con programas de inclusión, también se encuentra en desventaja con respecto a los demás pues los resultados obviamente, no es que sean los peores, es que son diferentes debido a las particularidades de la población estudiantil; también vive una situación de inequidad con respecto a otros colegios y también padece, sin oponerse evidente y decididamente, un trato inequitativo. Ante esta situación, visionando el futuro, y como el objetivo es alcanzar la excelencia a través de las pruebas de Estado y figurar en una posición destacada en el índice sintético de calidad educativa anual, el colegio echó mano a la estrategia utilizada por otros colegios, con la cual, consiguió posicionar al colegio, con los resultados del 2013 de la jornada de la mañana, entre los primeros quince colegios distritales con mejor promedio. Esta estrategia consistió en que los resultados de la prueba SABER 11° de la población Sorda no fueran tenidos en cuenta para el promedio institucional, ni distrital, ni nacional. Ardid con la que no cuenta la población Sorda para hacer el quite a los embates del trato inequitativo de nuestro sistema y nuestra sociedad.

Al año siguiente, en el 2014 la población Sorda, recibe la noticia de un nuevo modelo de prueba SABER 11°, y tras estar ya en desventaja con la prueba de ELE, nuevamente están en desventaja con la nueva prueba. En esta oportunidad, evalúa sus competencias sociales y ciudadanas, es decir, las competencias interculturales, las cuales deberían conocerse y aprenderse a través de su primera lengua, la LSC, pero en vista de que las instituciones distritales públicas no siguen un currículo unificado para la enseñanza de la LSC, porque no existe, los resultados mostrarán la realidad, cuando estos se den a conocer, así como se han dado a conocer los resultados de la prueba de ELE. En consecuencia, si la intención de la prueba como lo dijo de Zubiría (2014) es:

...se produjo uno de los cambios más importantes en la historia de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia: comenzaron a evaluarse competencias ciudadanas para determinar las actitudes de los egresados de la educación media ante la discriminación, la inequidad y la desigualdad en relación con los otros y con el Estado; algo esencial en un país que por primera vez en décadas tiene la oportunidad de resolver políticamente uno de los conflictos más intensos y duraderos del continente.¹⁰ (Subrayado fuera del texto)

No cabe en la lógica del sentido común que se les evalúe estas actitudes cuando históricamente la comunidad Sorda ha recibido de parte del Estado lo que éste les está evaluando; el trato discriminatorio, inequitativo y desigual. Nos preguntamos entonces ¿y de hecho ya no han estado pasando esta prueba año tras año?

Este cambio fue importante para la mayoría oyente, más no para la minoría Sorda e implica que para el caso del ELE se haga la siguiente precisión en relación con lo expresado por Julián de Zubiría (2015) respecto a que evalúa solo “cinco áreas (científicas, sociales, de lectura crítica, matemáticas y de comprensión lectora en una segunda lengua)” (subrayado fuera de texto). La precisión tiene que ver con el término *segunda lengua* ya que se refiere a la evaluación de la comprensión lectora de una lengua extranjera. Así las cosas, la prueba evaluaría a la población Sorda en español lecto-escrito como segunda lengua y no como primera lengua como se estaba haciendo, situación que exige sean evaluados también en su primera lengua, la LSC, lo cual no se hace, y que a su vez la LSC no puede dar cuenta del conocimiento de las competencias ciudadanas por parte de la población Sorda debido a que están en proceso de adquisición de su primera lengua por lo tanto son desconocidas por la población Sorda, en su mayoría, ya que no tienen la oportunidad ni en su casa, ni en la calle de que se las enseñen y se las expliquen, como sí se trata de hacer en el aula, donde se hacen evidentes y se conocen sus alcances y limitaciones, pero no de la misma manera como lo hace un estudiante oyente quien tiene la información disponible y la formación desde su casa.

¹⁰ Para ampliar la información véase en <http://www.razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/8140-baja-calidad-y-desigualdad-las-cruces-de-nuestra-educaci%C3%B3n.html>

Ya para el año 2016 es elaborada la prueba de español escrito, tras convenio ICFES-INSOR, y la población Sorda la presenta en el segundo semestre del año 2016, al parecer flexibilizada con ajustes y adaptaciones de segunda lengua, según la información recogida con los estudiantes Sordos(as) isabelinos(as) tras haber hecho la reconstrucción de la misma en la clase de ELE. Sin embargo, a la fecha no se han divulgado los resultados por parte de INSOR y aún le siguen debiendo a la población Sorda la elaboración de la prueba de LSC como lengua materna o primera lengua (L1), de la cual también se desconoce, a la fecha, si está en proceso de elaboración.

Es preciso aclarar, que si la intención de la prueba de Estado es evaluar las “áreas de lectura crítica” en primera lengua (L1) y de “comprensión lectora” en una segunda lengua (L2), parafraseando y extrapolando lo mencionado por Zubiría (2015), para el caso que nos compete es necesario pensar que para la elaboración de estas dos pruebas, para la población Sorda, se debe tener en cuenta el nivel de desarrollo de sus competencias lingüísticas y comunicativas en LSC toda vez que su bagaje cultural, lingüístico, comunicativo y de conocimientos está en desventaja con respecto al de la población oyente, pues posee un reducido conocimiento del mundo, si se compara con el de la población oyente, y que este poco conocimiento lo ha adquirido a través de la LSC. En consecuencia, también se ha de tener en cuenta estos criterios más el enfoque de segunda lengua o lengua extranjera para la prueba de comprensión lectora de ELE. Así mismo, la evaluación de las tres áreas restantes, deben adaptarse a sus condiciones lingüísticas, es decir su edad lingüística y su edad cognitiva.

Sin desconocer este escenario, la asignatura de ELESLS avanza, en su plan de estudios, a pesar de lo penosa que ha sido esta situación de inequidad con el correr del tiempo. Sin lineamientos curriculares, la clase se ha desarrollado bajo la flexibilización, adaptación y ajuste a los estándares básicos de las competencias de lenguas extranjeras del M.E.N., en lo concerniente con algunos aspectos sobre el aprendizaje, sobre la enseñanza de la lengua, sobre la diversificación lingüística y sobre el currículo. Sus contenidos intentan parecerse a los de lengua extranjera, pero año a año se modifican debido a que no son pertinentes o bien exigen competencias lingüísticas y comunicativas que aún no tiene en primera lengua la población Sorda isabelina.

A lo anterior se suma que el colegio somete las expectativas de los contenidos y de las competencias lingüísticas y comunicativas a desarrollar en el estudiante, tanto en ELE como en LSC, al criterio que tiene que ver con la matrícula registrada, en el sentido en que se deben unir dos grados en uno o hasta tres, en razón a hacer caso a la parametrización que el gobierno estableció, es decir cantidad de estudiantes por número de docentes, y con ello evitarse más costos educativos por estudiante. Un segundo criterio establecido tuvo que ver con los resultados obtenidos en las pruebas isabelinas de cada año. Y un tercer criterio pretendía exigir tener en cuenta los resultados de las pruebas SABER de 3°, 5°, 9° y 11°, pero en vista de que no hubo análisis de los resultados de las pruebas isabelinas, ni reporte oficial de estos

y de las pruebas de Estado, la asignatura de ELE asumió de manera autónoma la evaluación de necesidades de los estudiantes y de los contenidos del plan de estudios para satisfacerlas.

Así las cosas, es a este ritmo como continúa el proceso de “adaptabilidad y aceptabilidad educativa” de parte del Estado, y si bien el ICFES reconoció que la población Sorda del grado once merecía una prueba adaptada a su primera lengua, ha sucedido que la población Sorda de los grados tercero y quinto de básica primaria y noveno de básica secundaria no han tenido este mismo trato y continúan presentando las pruebas de Estado, diseñadas para la población oyente, con mediación del servicio de interpretación.

Consideramos entonces frente a este panorama, y en aras a los principios de la *adaptabilidad y aceptabilidad educativa* que el ICFES e INSOR deberían diseñar la prueba SABER 11° haciendo conciencia sobre la edad lingüística y la edad cognitiva de la población Sorda para evaluar las “*cinco áreas (científicas, sociales, de lectura crítica, matemáticas y de comprensión lectora en una segunda lengua)*” (De Zubiría, 2015). Así mismo, diseñar la prueba de LSC con el fin de evaluar su “comprensión lectora” y su “comprensión crítica”, es decir su comprensión del discurso en LSC, sin compararla con la prueba de lectura crítica de la población oyente, pues se caería nuevamente en la inequidad.

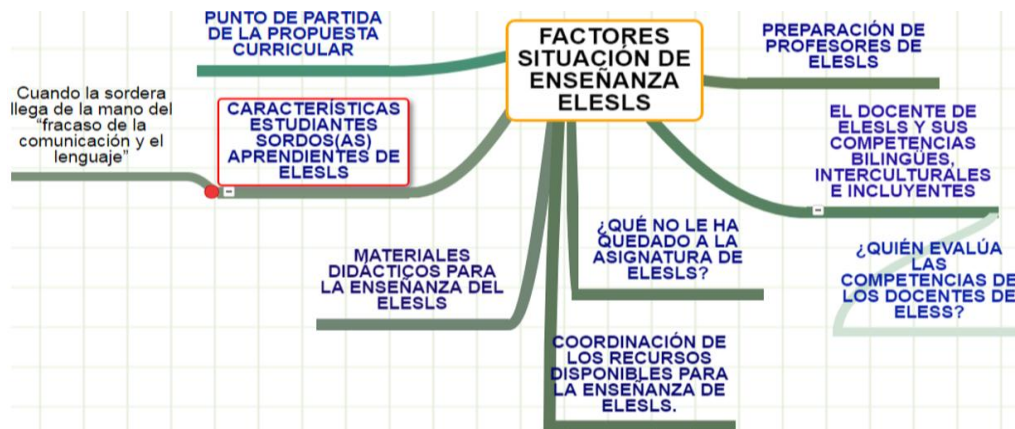
Lo anterior, exigiría a esta población y a su entorno familiar y educativo, de manera indirecta, el avance en el dominio de ésta lengua; sus asociaciones, instituciones y federaciones se verían obligadas a posicionar la LSC y a exigir calidad en su enseñanza, en tanto enriquecerla en su léxico, esto es, en la producción elaborada de señas académicas, técnicas, cotidianas, entre otras, lo cual redundaría y aceleraría el desarrollo del pensamiento, elevaría los procesos cognitivos, metacognitivos, lingüísticos y metalingüísticos a mejores niveles de desempeño y tendrían un buen rendimiento académico en menos tiempo del que se requiere en la actualidad. En cuanto al diseño de la prueba de ELESLS, se recomienda su elaboración teniendo en cuenta el nivel de competencia lingüística y comunicativa en LSC, con enfoque de segunda lengua o lengua extranjera y que su fin sea evaluar la comprensión lectora.

Para finalizar, proponemos que si se dan las condiciones y se hace caso a los requerimientos y sugerencias anteriores, sería aún más importante y provechosa la elaboración y la aplicación de las pruebas de Estado, incluyendo la prueba de LSC y la de ELE, a los grados de educación básica primaria y básica secundaria, toda vez que de manera temprana se podría ver las carencias y debilidades, pero a la vez se avanzaría en este sentido, de tal suerte que cuando lleguen al grado once los resultados sean mejores, en comparación a los resultados de la población Sorda actual.

5.2.2. *Análisis y Propuesta de Fundamentación de la Situación de Enseñanza del ELESLS como Punto de Partida del Currículo de ELESLS.*

En este punto de reflexión, procedemos a realizar el análisis propuesto por García (1995, p. 119) con el fin de considerar los factores relacionados con la situación de enseñanza de la lengua, para nuestro caso el español lecto-escrito (ELE). Al respecto nos referiremos a la existencia o no de un currículo o una actividad curricular implícita o explícita que tenga validez y que se esté aplicando en el Colegio Isabel II; a las características de los estudiantes, sus expectativas y estilos de aprendizaje; a la calidad de la formación de los docentes y a su grado de sensibilidad; a las características del entorno de enseñanza de la lengua y a la coordinación de los recursos disponibles. (Véase gráfica 8).

Gráfica 14. Análisis y propuesta de fundamentación de la situación de enseñanza del ELESLS como punto de partida del currículo de ELESLS en su nivel de fundamentación.



5.2.2.1. De la Existencia o No del Currículo de ELESLS.

La validación de la asignatura de ELE, apenas empieza con la presente fundamentación teórica de su currículo. Se plantea desde la iniciativa libre y espontánea de un grupo de docentes del área de humanidades y del EPAI ante el consejo académico isabelino, quienes otorgan el aval para que se desarrollara esta innovación bajo el liderazgo de la docente-coordinadora (E) y de la docente titular de la asignatura de ELESLS.

El colegio cuenta con el proyecto educativo institucional (PEI) orientado bajo los principios de la estrategia pedagógica denominada “enseñanza problémica, didáctica desarrolladora para el aprendizaje significativo” en el cual se encuentran los currículos de todas las áreas y asignaturas de ley. En el área de humanidades se cuenta con un plan de estudios de ELESLS justificado y dispuesto en un documento de carácter académico, el cual recoge las decisiones tomadas por la docente titular a lo largo de tres años, un año después de su llegada a la institución en el año 2012. Estas decisiones tienen que ver con los contenidos y la metodología aplicada. Los criterios de evaluación se ciñen al sistema institucional de evaluación de estudiantes isabelino (SIEE) cuya base jurídica es el decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Mientras que el currículo de lengua de señas aunque es explícito no se ha desarrollado debido a que los docentes titulares han sido modelos lingüísticos itinerantes sin formación en pedagogía y en enseñanza de lenguas o lengua materna.

El plan de estudios de la asignatura ELESLS, ha sido elaborado por la docente titular a partir del año 2013 bajo los principios del modelo pedagógico institucional basado en la enseñanza problémica. La asignatura plantea su desarrollo desde los lineamientos curriculares para enseñanza de lengua extranjera, adaptadas a las condiciones de edad lingüística en primera lengua y edad cognitiva, con un enfoque comunicativo nocio-funcional de enseñanza de lenguas extranjeras. La lengua vehicular es la lengua de señas colombiana (LSC) a través de un intérprete, con las implicaciones que esto conlleva, pues la formación de profesores de español en lengua de señas no ha sido considerada como un fin del sistema educativo colombiano a la fecha.

En consecuencia, para desarrollar su metodología requiere de la presencia del intérprete debido a dos situaciones: la primera, debido a que la docente de ELE necesita verificar en LSC los conocimientos lingüísticos y competencias comunicativas del estudiante y el uso acertado del ELE. En segundo lugar, porque el nivel en LSC que presentan los estudiantes, al interior de cada grado de escolaridad es diferente, debido a que cada uno de ellos es producto de su historia familiar, escolar y académica, y además no han contado con un(a) docente Sordo(a) que se haya formado en el área de lenguas, lenguas modernas, español o en lingüística y literatura que oriente la asignatura de LSC de acuerdo a los lineamientos y estándares de primera lengua descritos por del MEN.

La pretensión de este espacio académico es flexibilizar el currículo de ELE de tal manera que los estudiantes Sordos que lleguen al grado once logren un nivel de dominio de A1 a A2.2 si se tiene como referencia el MCER (2001) y un nivel de principiante, básico I y básico II de acuerdo a los niveles de lengua extranjera de los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras del programa nacional de bilingüismo del MEN en convenio con el British Council (MEN, 2006, p.10). No sobra decir que las bases lingüísticas y de aprendizaje sobre las que se enfoca y orienta la enseñanza del ELE son las presentadas en el documento oficial del MEN y están relacionadas, en lo posible con las condiciones y las

dificultades existentes ya descritas que inciden en el desarrollo de la competencia lingüística referida a *¿Qué saben los estudiantes sobre el español escrito?*; de la competencia pragmática a nivel escrito referida a *¿Qué deben y pueden comunicar en ELESLS?*, incluye la competencia intercultural referida a *¿Qué lazos deben y pueden establecer entre la propia cultura y la cultura oyente?*; de la competencia sociocultural referida al “saber ser” y de la competencia sociolingüística, referida a *¿Qué otras cosas deben saber y poder hacer en contexto?*.

En relación con el programa de ELE, es oportuno mencionar que tanto éste, su enfoque, los materiales de enseñanza, los procedimientos metodológicos como los sistemas de evaluación, han sido elaborados por parte de la docente titular sin tener la oportunidad de indagar la opinión de los profesores más si lo ha hecho con los estudiantes Sordos(as). Lo anterior debido al desconocimiento de los profesores sobre cómo enseñar español como segunda lengua a población Sorda, y de otro lado, porque no se han logrado gestionar los espacios para abordar este tema con los docentes interesados en participar en la construcción del currículo de ELESLS.

Sin embargo, de parte de las autoras del presente trabajo, hay no solo interés, disposición y disponibilidad para capacitar en este sentido a la planta docente, siempre y cuando ésta tenga voluntad e interés, sino gran preocupación porque no se logre gestionar este espacio para compartir estos conocimientos y saberes pedagógicos adquiridos en el transcurso de la maestría. Fruto de esta preocupación, surgió la propuesta de elaborar una guía-docente denominada “*Reflexiones sobre el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de la Población Sorda*”, que sensibilice e informe sobre algunas buenas prácticas pedagógicas para un aula incluyente con presencia de población Sorda. (Véase anexo 18)

5.2.2.2. Análisis de las Características de los Estudiantes Sordos(as) Aprendientes del ELESLS.

Dentro de las características del alumnado, a parte de las ya descritas en otros apartados, es importante poner atención a sus edades, las cuales están por encima del rango permitido por el sistema educativo colombiano. No obstante, como es conocida su situación de ingreso tardío al sistema, la extraedad es permitida. También es importante recordar que están adquiriendo la LSC y que en el aula fácilmente se encuentran estudiantes con bajos niveles de dominio de ésta, como otros con un excelente dominio gracias a sus características particulares, (ser hijos de padres Sordos, detección temprana de la sordera e ingreso oportuno al sistema educativo). De otro lado, la presencia de estudiantes hipoacúsicos con considerables restos auditivos que han sido aprovechados para desarrollar procesos juiciosos de oralización (o por el contrario que no lo han hecho), o estudiantes con compromiso cognitivo o motor, estudiantes que escuchan pero no hablan y cuentan con buen dominio de la LSC, o estudiantes que hablan (oralizados) pero dominan la LSC e inician a penas su proceso de adquisición/aprendizaje de ésta, y a toda esta diversidad se suman las condiciones propias de la etapa de la adolescencia.

Esta heterogeneidad, con el correr de los días, llega felizmente a un punto de encuentro común a todos, la lengua de señas, sin importar la disparidad en sus niveles de dominio, con la que construyen su personalidad, su identidad, y comunican sus intereses, necesidades, carencias y su concepción del mundo. Se destacan por ser participativos, pero a la vez distraídos con justificación si tenemos en cuenta la cantidad de interferencias a las que se someten dadas las condiciones de hacinamiento y otras ya descritas, y a las propias que surgen en cada clase.

En cuanto a sus expectativas en el aprendizaje del español dicen ser considerables y de su experiencia en el aprendizaje del español manifiestan que ha sido “interesante” y “útil”. Sin embargo, tienen en su contra que olvidan con bastante frecuencia lo aprendido debido a que no cuentan con estrategias de aprendizaje y las que conocen no las practican pues no hace parte de su costumbre o hábito escolar, aspecto que se está considerando no solo desde la clase de ELE sino desde las demás asignaturas pues la observación al respecto durante las comisiones de evaluación y promoción de cada periodo es generalizada: no “toman apuntes” (grabar las clases), no repasan lo que copian en el cuaderno, no practican en sus casas e infortunadamente como lo muestran los resultados de las encuestas y entrevistas no usan de manera correcta y adecuada, para el caso de español, la lengua por escrito con su familia. Como ya se dijo, la mayoría de acudientes no se comunican asertivamente con ellos por escrito, ni a través de la lengua de señas.

La población Sorda demanda mucho tiempo dadas las condiciones ya descritas y merece mayor dedicación. La participación de los alumnos en clase de ELE es asombrosa y en ocasiones atropelladora pues en este espacio se “habla” y se pregunta sobre todas las anécdotas que han tenido al usar y entender el español. Por lo general, los estudiantes tornan la clase muy amena pues, expresan sus propios “puntos de vista” y tras los errores que cometen, en ningún momento se han sentido sujetos de burla, pues el error es el pretexto lúdico para comparar las dos lenguas y la cultura que subyace a ellas. Se destacan porque la mayoría de ellos participan en todas las actividades propuestas y están siempre ávidos de conocimiento, de compartir experiencias, buenas y malas, vividas entre ellos y/o con oyentes, dar a conocer sus expectativas, están atentos a ser orientados y son agradecidos con el profesor, actitud que se ha desdibujado en los oyentes.

De acuerdo a lo anterior, se retoma la propuesta descrita en el aparte del presente capítulo denominado *Análisis de las Estrategias de los Estudiantes Sordos(as) Isabelinos(as) como Aporte a la Teoría del Aprendizaje del ELESLS*. (Véase 5.1.2.5.)

Cuando la Sordera Llega de la Mano del “Fracaso de la Comunicación y el Lenguaje”.

El tiempo gastado entre la decisión que toman los hogares con respecto a la aceptación de la sordera o hipoacusia de los hijos(as) o acudidos(as) y el lugar donde va a estudiar ha hecho que la

población Sorda haya perdido un tiempo valioso. Cuando deciden ingresarlos a una modalidad educativa distrital oficial, se encuentran con situaciones como las siguientes: que a pesar de que en la mente de las personas oyentes que conviven a diario en el colegio, se ha eliminado el prejuicio de que todas las personas Sordas, tienen retraso mental, persiste ahora en sus mentes la figura del(a) Sordo(a) idealizado(a), imaginario que impide que veamos al(a) Sordo(a) tal cual es: una persona que gracias a su escolarización tardía está adquiriendo su primera lengua, la lengua de señas colombiana (LSC), la cual es muy joven en comparación a la edad del idioma español; una persona que, por ende, no pueden lograr lo mismo que se espera de un(a) oyente en cuanto a rendimiento académico, a nivel de procesos lectores y de producción escrita en español toda vez que apenas se encuentra descubriendo el mundo y cómo se denomina éste; es una persona que, por ende, se relaciona con el mundo Sordo a través de la LSC, mientras que la relación con el mundo oyente, cuando puede, la hace a través de un intérprete, luego sus representaciones de las dos comunidades son diferentes.

Por lo anterior, es un tanto ingenuo esperar de ellos que lean y escriban en español antes de que se expresen y produzcan la LSC para comunicarse y entender el mundo que los rodea. Ahora si la situación se pone en términos de comparación, (siendo esta comparación inequitativa por las ventajas de la población oyente en la adquisición de la primera lengua a temprana edad) no es difícil entender por qué a un(a) estudiante oyente no se le idealiza como al(a) Sordo(a) y no se le exige que lea comprensivamente y que escriba coherentemente en inglés siendo ésta otra lengua que está aprendiendo.

En este sentido, el neurólogo, psiquiatra y humanista Oliver Sacks (2003) afirma que la sordera es la desgracia menos importante que le puede pasar a alguien, puesto que una persona Sorda cuenta con la opción de comunicarse a través de la lengua de señas, que por el contrario, la verdadera desgracia para éstas personas se da cuando ésta sordera llega a ellos de la mano del “fracaso de la comunicación y el lenguaje” (p.176), cuando no tiene la posibilidad de establecer una interacción comunicativa a través de una lengua que le permita desarrollar su pensamiento y comunicar sus necesidades lingüísticas y sus emociones.

Así las cosas, somos lo oyentes quienes tendríamos que comunicarnos en LSC para equilibrar la balanza, sin temor a pensar que por este hecho las personas Sordas dejen de darle importancia a la lengua mayoritaria y desistan por aprenderla, si es esto lo que nos preocupa, por el contrario, los motivaría. Es preciso, entonces que tengamos la certeza de que las personas Sordas ya son conscientes no solo de la necesidad de aprender español y también inglés, sino de que este proceso es diferente, lleva su tiempo, y su ritmo es muy diferente al de la persona oyente. No obstante, hay que distinguir entre tener conciencia y estar motivado e interesado, pues el éxito del aprendizaje de ELE o de otros idiomas depende exclusivamente de la combinación equilibrada de estos dos aspectos.

5.2.2.3. Análisis y Propuesta sobre la Preparación de los Profesores de ELESLS.

El presente trabajo muestra el grado de sentido de pertenencia de las autoras con el Colegio Isabel II y con su población Sorda y oyente; su compromiso con el proceso del desarrollo curricular para la asignatura de ELESLS y con el programa de inclusión, el cual ha venido ganando adeptos desde las diferentes áreas. Estos docentes, como la mayoría que no hemos sido formados para enseñar a población Sorda, se caracterizan por tener mente abierta, sensibilidad con la población Sorda y disposición para comprender y aprender lo relacionado con la manera como aprenden y cómo se les debe enseñar.

En concordancia con lo anterior se puede decir que el Colegio Isabel II cuenta con algunos docentes de las diferentes áreas curriculares para trabajar en equipo, para intercambiar saberes pedagógicos e innovar en la enseñanza para la población Sorda, gracias a que se han interesado en profundizar al respecto y lo han hecho de manera personal buscando desarrollar habilidades de lectura y escritura en la población Sorda en beneficio de su área de conocimiento y espacio académico.

De otra parte, también se ha recibido continuos cuestionamientos, señalamientos y en cierta manera rechazo por cuanto no se logran los resultados esperados por ellos a corto plazo, aquellos que tienen que ver, por un lado, con su comportamiento, sus hábitos de estudio, su forma de ser, entre otros aspectos, y de otro lado, con la comprensión de textos y la escritura coherente.

Lo anterior permite inferir que estas actitudes y percepciones son el resultado de la falta de información y formación para la enseñanza a población Sorda. Y ésta falta de información se debe a que, al igual que los padres de familia, los docentes no han aceptado la realidad de la situación y la de la educación del estudiante Sordo(a). La realidad que nos muestra que no es posible, ni a corto, ni a mediano plazo, lo esperado por ellos, incluso porque parte del inconveniente es su falta de disposición, disponibilidad e interés para comprender la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la población Sorda. Algo parecido sucede con la planta de personal administrativa, cuya preocupación es la comunicación por escrito de parte de los estudiantes Sordos, antes que ellos aprendan la LSC, que, si bien hay disposición para su aprendizaje, no hay disponibilidad de tiempo, debido a que cuando se han hecho jornadas de capacitación en LSC, por razones de horario, algunos administrativos no pueden asistir.

A manera de conclusión, y en solidaridad con las preocupaciones propias y ajenas de los docentes de estudiantes con *necesidades educativas especiales en equidad (NEEE)*¹¹ y con los que no tienen contacto con esta población, cerramos este apartado con Lacorte (2013) pues lo que menciona es aplicable no solo a los docentes de lengua sino a los docentes de las otras asignaturas.

...lo importante es recordar que todos los docentes poseen ciertas habilidades para contribuir a una labor de investigación, que una continua reflexión personal permite reducir la inseguridad o incerteza

¹¹ Usamos este término con el fin de llamar la atención sobre el tipo de atención que merecen las poblaciones con necesidades educativas especiales, quienes requieren ser atendidas en el marco de una verdadera inclusión, la cual connota la exigencia del trato equitativo.

respecto a los múltiples fenómenos que ocurren en el aula... y que el proceso de investigación en acción generalmente nos ayuda a relativizar la dependencia que podemos sentir de las opiniones de aquellos que, aun siendo considerados expertos en uno u otro tema, no se encuentran en la coyuntura específica que ha llevado al docente a analizar y reflexionar sobre sus propios problemas. (p.128)

En consecuencia, como propuesta a favor del currículo de ELESLS, se tiene que el/la docente titular deberá estar en la permanente búsqueda de despertar el interés por el aprendizaje del español y de entender la cognición y las representaciones sociales que la población Sorda isabelina ha elaborado desde su comunidad y hacia la comunidad oyente. Uno de los motores que permiten esta búsqueda es la curiosidad y la comprensión de la conducta humana sin caer en el juzgamiento, pero sí en la continua lucha con los estereotipos y prejuicios sociales, independientemente de que sea una persona Sorda, ciega, oyente, etc.

Deberá desarrollar habilidades de adaptación frente al cambio, más no de tolerancia frente a las inequidades. Es pertinente aclarar que cuando hablamos de cambio nos referimos tanto a aquellos que hacen retroceder los avances logrados con esta población (p.ej., haber contado con excelentes intérpretes y de un momento a otro aceptar la ausencia de estos y empezar a formar a los que llegan, a sabiendas del costo social, académico y de tiempo, que esta situación infortunada implica), como aquellos que innovan y ofrecen mejor calidad de enseñanza y garantizan mejores procesos de aprendizaje.

Proponemos, de igual manera, la institucionalización del Día I de la “inclusión” durante el cual los docentes nos reunamos para crear estrategias y adoptar mecanismos hacia el mejoramiento de las competencias y aprendizajes en matemáticas y lenguaje (LSC), apoyar la promoción y la lectura en LSC y con esto alcanzar la excelencia educativa incluyente.

5.2.2.4 Análisis y Propuesta sobre la Evaluación de Desempeño del Docente de ELESLS.

Es de subrayar que en la enseñanza del ELE hay que “pasarle bien” como dice María Lluïsa Sabater (2012; p.186), de lo contrario esto sería un síntoma de inseguridad en nuestra práctica cotidiana. Este síntoma se combate con preparación, actualización, capacitación, responsabilidad, sentido ético y de justicia, conocimiento sobre los intereses de los estudiantes, entre otros aspectos. Sin embargo, para la enseñanza del ELE y de la LSC debería haber unificación de criterios por parte de los docentes del colegio en respuesta a los problemas que a diario van surgiendo en el tema de la comunicación de los escolares Sordos(as). Tal es la situación, que al contrario de lo que sucede en la enseñanza del español para fines específicos (EFE) donde el docente que conoce las implicaciones de este proceso, pone una barrera psicológica para enseñarlo. En la enseñanza de ELE, dentro del ámbito escolar, en los niveles de básica primaria, secundaria, media e incluso universitario, cualquiera puede ser profesor de ELE pues desconocen sus implicaciones.

Ante esta falta de unidad de criterios dejamos en claro dos reflexiones, no solo para los(as) estudiantes Sordos(as) sino para los colegas, como dice Sabater (2012; p.189); la primera, que “nuestro cometido consiste en capacitarles para que puedan adquirir unos instrumentos lingüísticos para unos fines determinados...y que estamos preparados para ello” pero no podemos hacer milagros cuando los escolares Sordos no cuentan con el dominio de la primera lengua y están aprendiendo a la vez, LSC y ELE; y tampoco podemos hacer mucho si sumamos la falta de apoyo institucional y de los entes externos como son la Dirección de Inclusión e Integración de poblaciones de la Secretaría de Educación Distrital.

Y la segunda reflexión, a manera de propuesta, se refiere a la competencia de enseñar ELE. Si bien es cierto que ésta competencia es propia de nuestra profesión, no es exclusiva, así como las competencias ciudadanas, ya que también les concierne a otros profesionales de la pedagogía, y en consideración con la población sorda, sí le compete a toda la sociedad colombiana; desde la familia hasta las entidades del orden estatal y privado, en tanto somos los responsables directos de la discapacidad de esta población en la medida en que no garantizamos un contexto apropiado y permanente de adquisición de la LSC, ni de aprendizaje del ELE en el cual interactúen de manera significativa, constante y repetitiva, condición trascendental para que esta minoría lingüística salga algún día de su situación de discapacidad.

En consecuencia, cualquier criterio para evaluar el desempeño de docentes de ELE no debe estar ajeno al conocimiento de la población Sorda y a sus procesos cognitivos y lingüísticos. Si este docente es evaluado de acuerdo al enfoque, al método y a la didáctica que usa, resultaría propicio responder primero la pregunta: *¿es posible bajo las condiciones anteriores y las características de los estudiantes Sordos(as) tener un enfoque, un método y una didáctica definida, cuando el mercado editorial solo ha posicionado enfoques, métodos y didácticas para la población mayoritaria hablante-oyente que, desde luego, domina su primera lengua y está aprendiendo una lengua extranjera o segunda lengua?* Es posible entonces, que la respuesta tenga que ver con un método, un enfoque y una didáctica propia, enmarcada en las pautas o principios generales de la aproximación post-metodológica de Kumaravadivelu (2001), como una alternativa para redefinir un método coherente a las necesidades e intereses tanto del estudiante como del docente, pues éste también lo necesita para que su labor docente sea más agradable y placentera.

En este sentido, el objetivo de evaluar el desempeño es lograr reflexionar sobre el porqué de los resultados, en qué medida se han logrado desarrollar dadas las circunstancias, sin sanción o señalamiento descalificador alguno. Por el contrario, los resultados deben verse como la oportunidad para beneficiar no solo a un tercero, el estudiante, sino beneficiarse mutuamente, en el entendido de que tanto docente como institución reconocen los aciertos y desaciertos, los logros y las frustraciones del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Lo anterior para ahondar en aspectos como el tiempo requerido para lograr implicarse en la cultura Sorda, entenderla, comprenderla y tolerarla dadas las incoherentes circunstancias particulares del contexto

de enseñanza, tales como la mixtura insólita de perfiles del(a) profesor(a) de LSC en primaria, secundaria y media, pues se cuenta con “profesores(as)” Sordos(as) cuyo grado de escolaridad bien puede ser el de bachiller académico o ser licenciados sin formación en enseñanza de la LSC como primera lengua o lengua materna; profesores(as) oyentes con un dominio aceptable de la LSC de quienes los/las estudiantes Sordos(as) la adquieren y que por lo regular está viciada de la sintaxis del español (español signado), pero que además tampoco tienen formación en enseñanza de la primera lengua o de la lengua materna, o bien la mixtura insólita de perfiles de profesores(as) de ELE.

Así las cosas, se tiene que en el contexto del aula de ELE el profesor no tiene plena habilidad en la lectura y producción de la lengua de señas colombiana (LSC), por lo tanto, es necesaria la presencia de la figura del intérprete ya que la LSC le permite verificar en los estudiantes los retrocesos o avances en los procesos cognitivos, metacognitivos, lingüísticos y metalingüísticos, entre otros. Ante este panorama tan complejo, reflejo de una política educativa inclusiva mal interpretada y acomodada a los intereses del mercado, se requeriría un evaluador igualmente particular a las condiciones descritas anteriormente.

En el mismo sentido, surge el interrogante si *¿es justo y viable para algún fin evaluar los desempeños docentes dado su contexto y las características sociolingüísticas y educativas de esta población, cuando ni siquiera hay un par evaluador con la experiencia y el perfil del docente evaluado, ni la institución educativa ofrece espacios físicos para la enseñanza y aprendizaje de una u otra lengua a Sordos(as) y oyentes?*

Así las cosas, la evaluación iría más allá del nivel de desempeño, tendría que considerar lo que Lacorte (2013) llama el tema de la valoración de las condiciones en que trabaja el/la profesor(a) “...las problemáticas circunstancias de la enseñanza y los profesores de L2, ...las condiciones locales del aula de L2 y las condiciones institucionales y sociopolíticas que influyen en el aprendizaje/enseñanza de L2” ni siquiera “las perspectivas post-metodológicas no les permiten reflexionar con el suficiente detenimiento sobre las realidades sociales, políticas y culturales de sus contextos de enseñanza, ni sobre los límites bajo los que desempeñan su labor docente” (p.642).

5.2.2.5. ¿Qué le Ha Quedado a la Metodología del ELESLS tras Dos Décadas?

Para responder a este interrogante, las autoras hacen una breve reflexión sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje del ELESLS a partir de lo que Lacorte (2013) concibe como una buena metodología de segundas lenguas, teniendo en cuenta el contexto de enseñanza-aprendizaje, el cual, según el autor, juega un papel decisivo en la adquisición o aprendizaje de segundas lenguas. Dice Lacorte (2013, p.123) que a la metodología de enseñanza de L2 le ha quedado huella de una serie de eventos valiosos en los últimos 40 años, entre estos la aparición de la noción de competencia comunicativa; la propuesta de una pedagogía de segundas lenguas que se basa en tareas comunicativas en contextos reales; la atención a

las necesidades del aprendiente, a sus antecedentes lingüísticos y socioculturales; a la manera y el contexto en que se aprende y se enseña una lengua, a su motivación, los estilos de aprendizaje y el acceso a recursos que fortalezcan este aprendizaje, entre otros aspectos.

Al respecto la huella que le ha quedado a la metodología del ELESLS como a los programas de inclusión de personas Sordas en los colegios públicos del Distrito, es la serie de eventos indiferentes de las administraciones de turno por dos décadas. Ha tenido episodios de aciertos y desaciertos, heridas y sanaciones, sin sabores y frustraciones, certezas y dudas. Lo anterior debido a que el contexto en el que se aprende y se enseña ELE rompe con la lógica de una metodología estructurada, ya que, como se ha repetido, los estudiantes isabelinos están aprendiendo ELE y LSC a la vez, lo cual hace pensar que el éxito de la metodología dependerá de cómo el/la profesor(a) sortea esta situación bajo la presión de las condiciones ya expuestas anteriormente.

Así las cosas, por ejemplo, desde la perspectiva del enfoque comunicativo, la población Sorda se ve muy restringida, pues no logra aprender a comunicarse comunicándose. La sociedad en general, la familia y las instituciones educativas no han asumido si quiera la responsabilidad de fomentar el lenguaje, su primera lengua (la LSC) y el pensamiento para que a través de su uso adquieran los conocimientos. Pero tampoco lo han hecho con el ELE. Ni para la LSC, ni para el ELE se disponen espacios y escenarios adecuados para interactuar en contextos reales de comunicación donde sus experiencias personales se den a través de la LSC o del ELE. La interacción en ELE con la familia, por ejemplo, se reduce a notas y mensajes con preguntas cerradas con opción de respuesta: si/no o bien/mal; preguntas sobre nombre de lugares cotidianos (en casa, en colegio, etc.) y ordenes (¡juicioso(a)!, ¡cuidado!, calentar almuerzo, organizar casa, hacer arroz...), que envían a través de mensajes de texto a los celulares de sus hijos(as) o acudidos(as).

“Hola... me hace el favor y le dice a su papá que compre la carne. Gracias”

Madre de estudiante Sordo del grado 1102 (Encuesta, 30 de marzo de 2017)

“Tu juiciosa casa, yo demorar poquito tu hacer arroz. Cuidado llaves de la casa”

Madre de estudiante Sorda grado 802 (encuesta, 30 de mar., 2017)

“Hija como te fue en el colegio. Por favor calentar el almuerzo para ti y tu hermano Juiciosos y organiza la casa. Te amo”.

Madre de estudiante Sorda grado 1102 (Encuesta, 30 de marzo de 2017)

“Hola hijo como estas, donde estas, ya llego del colegio, como te fue, bueno hijo juicioso, Dios te bendiga. Te amo chao”

Madre de estudiante Sordo grado 702 (Encuesta, 30 de marzo de 2017)

“Hola mi amor, voy a regresar pronto; no te preocupes. Ya desayunaste?”

Madre de estudiante Sorda grado 1102 (Encuesta, 31 de marzo de 2017)

“Amor el almuerzo quedo en el microondas, caliéntelo con cuidado. Chao”

Madre de estudiante Sorda grado 802(Encuesta, 30 de marzo de 2017)

Otra causa, de varias, que origina este tipo de comunicación es el escaso vocabulario que tiene la población Sorda tanto en LSC como en ELE, el cual olvidan con facilidad porque su frecuencia de uso también es mínima. No tienen la posibilidad, como los oyentes de reforzar el vocabulario ya sea escuchándolo en la calle, en la radio, la televisión, los amigos, la familia, etc. Por esta razón, es usual que los escolares Sordos(as) utilicen con mucha frecuencia la seña “olvidar” tanto en clase de español, de LSC como en los demás espacios académicos.

En cuanto a la didáctica, es provechoso resaltar lo que refiere Lacorte (2013, p.3) toda vez que hay afinidad con los principios mencionados por él, para el caso que nos compete. El autor muestra en un primer momento, la importancia significativa de considerar los antecedentes lingüísticos y socioculturales para lograr el éxito en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua sin los cuales no se puede entender cómo aprende una persona sorda, qué debe enseñársele, cómo debe enseñársele y para qué se le enseña. Y en un segundo momento, reconocer la importancia del contexto de adquisición de la primera lengua, de aprendizaje de la segunda, su motivación, sus necesidades, su actitud hacia la segunda lengua, sus estilos de aprendizaje y el acceso a recursos didáctico-pedagógicos propios para esta población.

En tal sentido, las experiencias que deben ser incluidas en el CELESLS, independientemente del enfoque o la metodología elegida, son: la lectura como medio para adquirir nuevos conocimientos dentro y fuera del aula, el análisis de las funciones lingüísticas y el aprendizaje del cómo aprender. La anterior propuesta o consideración nace de una situación particular: la clase de ELE ha provisto de algunas herramientas al estudiante Sordo(a) isabelino(a) para que entable conversaciones por escrito con la población oyente, pero, infortunadamente su entorno no le corresponde.

No obstante, la población Sorda sigue manifestando interés y motivación por el aprendizaje del ELE y sobre todo por el estudio de la gramática, y ante la demanda de la lectura comprensiva por parte de las diferentes áreas del currículo institucional, se propone entonces para tal fin, seguir los presupuestos de la gramática cognitiva/operativa de Ruíz Campillo (1998), los cuales capacitan al docente y al estudiante en la comprensión de las reglas gramaticales, en la forma de cómo enseñarlas, cómo entenderlas y cómo aprenderlas.

¿Por qué esta y no otra gramática? Porque los docentes que han enseñado ELE a la población Sorda muy seguramente, sin saberlo, se han aproximado a estos procedimientos ya que, se recurre a, entre otras estrategias, la imagen y a la representación de la escena, sin dar lugar a mal entendidos, tras actividades adicionales que ayudan a verificar de parte del Sordo y del oyente qué se ha entendido y lo

más importante, el estudiante Sordo(a) logra desarrollar la habilidad de representar significados más que memorizar las reglas gramaticales, luego la pertinencia en su uso es indudable, dado que se aprovecha la activación de los esquemas a partir de los datos sensoriales captados por su canal visual.

Por otra parte, los presupuestos de la teoría de la instrucción basada en el procesamiento del input (IBPI) de Lee & VanPatten (2003) también pueden ser considerados para la enseñanza/aprendizaje del ELESLS ya que permiten desarrollar estrategias metodológicas relacionadas con actividades gramaticales con las cuales se puede procesar el caudal lingüístico (input) de manera estructurada o manipulada para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje y de enseñanza del ELE.

La IBPI, es una metodología apropiada para esta población pues se basa en el principio de la atención a la forma sin desconocer el significado; pretende hacer consciente al estudiante de la importancia, significatividad y utilidad de los instrumentos gramaticales de la L2 para adquirir o aprender ciertas formas y estructuras lingüísticas complejas; centra la atención en los aspectos formales de la L2, que por lo general pasan desapercibidos por el estudiante; y concibe al estudiante como la persona que debe procesar estas muestras (para nuestro caso escritas) teniendo en cuenta tanto sus procesos de atención, concentración, memoria, cognitivos como su estilo de aprendizaje y los recursos gramaticales que necesita para desarrollar su tarea de L2.

El rol del profesor se limita a analizar las estrategias de procesamiento de los recursos gramaticales que utiliza el estudiante para el aprendizaje del ELE y actúa sobre estas estrategias con el fin de facilitar su aprendizaje y posterior uso; manipula la muestra de L2 y la información gramatical con el valor deseado, (para este caso el valor deseado es la comprensión lectora significativa) con el fin de develar, mostrar y explicar al estudiante la lógica del sistema, de sus formas y de los fenómenos gramaticales, a la vez que se ocupa de que estos sean analizados y conceptualizados por el estudiante, garantizando con ello un ritmo más acelerado en el aprendizaje y mejora sus niveles de percepción y comprensión del significado más que su memorización.

Debemos recordar que los factores afectivos deben ser tenidos en cuenta, ya que si emocionalmente el estudiante no está estable, podemos encontrar situaciones como ésta: ¿Para qué aprendo ELE si mi familia ni siquiera se comunica conmigo? Ante este panorama, es preciso crear un ambiente afectivo en el aula, motivar su curiosidad por el aprendizaje del ELE, por su uso, por la cultura de “llegada”, su autoconfianza, y a ser responsable de su aprendizaje.

También, no se debe olvidar que si bien, los lineamientos de lengua extranjera para oyentes-hablantes con dominio de su primera lengua, no garantizan avances en la comprensión y producción del inglés con una intensidad horaria de tres o cuatro horas a la semana durante seis o siete años, no podemos tampoco negar la realidad, y pensar con el deseo, frente a la adquisición de la LSC y el aprendizaje del ELE de la población Sorda en general. Sin embargo, volvemos a insistir, el PEI isabelino debe hacer un

esfuerzo por generar tiempo y recursos donde se ofrezcan las oportunidades de uso tanto de la LSC como del ELE.

En consecuencia, podemos afirmar que la metodología más acertada para el aprendizaje de ELE tiene que involucrar al estudiante Sordo(a) de tal manera que se sienta protagonista de su aprendizaje, que sienta que lo que aprende tiene conexión con sus intereses y que las actividades pedagógicas están en coherencia con su edad, su nivel de LSC y su desarrollo cognoscitivo. Actividades que les permita descubrir su estilo de aprendizaje y evidenciar la relación entre lo que está aprendiendo y lo que ha aprendido. Por lo tanto, el profesor debe verificar qué sabe el estudiante, para introducir los nuevos conocimientos en coherencia con lo anterior.

5.2.2.6. ¿Qué Reconocerle al Espacio Académico del ELESLS?

De acuerdo a la información dada por los participantes, se ha logrado bajar la ansiedad frente al aprendizaje del ELE, gracias al trabajo insistente en la eliminación de predisposiciones hacia la lengua; han surgido sentimientos positivos no solo hacia el español y a la población oyente, sino también hacia la persona que lo enseña, lo cual repercute enormemente en el aprendizaje de ELE. Esta motivación por parte de la mayoría, su entusiasmo y la buena disposición están relacionados con la forma, con el qué y el para qué se enseña, no obstante, menciona una intérprete en la entrevista, que el factor que más ha influido para que se dé esta disposición ha sido la forma en que la docente enseña.

En tal sentido, las cualidades del docente de ELE que garantizarán la motivación del estudiante Sordo(a) isabelino hacia el aprendizaje del ELE son: la seguridad en lo que sabe y conoce de la lengua, la seguridad en sí mismo, su compromiso, su autonomía, su flexibilidad, su empatía, su adaptabilidad, su sentido de responsabilidad, su sensibilidad cultural, su compromiso con los estudiantes y acudientes, su paciencia, su tolerancia, su preocupación por el bienestar de los estudiantes, su “escucha atenta”, su creatividad, su afectividad, su buen humor, su honestidad, su curiosidad y su interés por enseñar ELE.

Los resultados de la investigación coinciden con lo que ya se estaba trabajando en el espacio de ELE, en el conocimiento lingüístico, debido a la necesidad de avanzar a la par en las dos lenguas (LSC y ELESLS) con un marcado componente sociocultural para orientarlos en la comprensión de la realidad que pasa por sus ojos y que infortunadamente no les es explicada en el momento, pues en su casa no hay quién se las haga comprensible. Por esta razón una clase de ELE puede pasar de una clase formal de lengua a una donde los estudiantes dan rienda suelta, en primera lengua, a todas sus experiencias e interrogantes sobre el mundo de los oyentes. Situación de la cual se toma nota para reconsiderar los tópicos de las próximas clases; las debilidades en primera lengua que fortalecerían el aprendizaje del ELE e incluso identificar irregularidades a nivel intrafamiliar que implique adelantar procesos convivenciales, afianzamiento de valores o de restauración de derechos como consecuencia de la falta de comunicación y de la concepción que su familia o su entorno tiene de la persona Sorda.

Finalmente, los resultados de encuestas y entrevistas a la población oyente, dejan dos contundentes requerimientos: el primero, la inclusión de clases de LSC en el currículo del área de humanidades para población oyente con un doble objetivo: comunicarse efectivamente con la población sorda y prepararse para el mundo laboral como intérpretes. En el mismo sentido la población Sorda merece la oportunidad de recibir clases adicionales de LSC para asimismo lograr dos fines: fortalecer su primera lengua y con ello tener un mejor aprendizaje de la segunda lengua (de la cual también solicitan más horas) y desempeñarse como modelos lingüísticos, una vez se gradúen como bachilleres. Y el segundo, la relación estrecha entre la clase de ELE y las demás asignaturas, a través de lecciones que integren temas (escogidos por los estudiantes para no poner en riesgo el componente afectivo) con los cuales puedan desarrollar tareas a manera de proyectos.

Situación anterior, que contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas, refuerza los procesos de conceptualización y las habilidades cognoscitivas e interculturales. Además permite que el docente de ELE enfoque las necesidades académicas con las de carácter lingüístico. Es decir, el estudiante adquiere conocimientos de determinada área como la lengua (ELE), pues la dinámica pedagógica permite que se acceda al léxico y al tipo de lenguaje que los estudiantes necesitan a través del ELE que en este caso vehicularía tanto saberes lingüísticos como información y conocimiento.

La enseñanza de ELE enfocada en los contenidos académicos (español lecto-escrito con fines específicos (ELEFE)) hace necesario contar con unos principios básicos para dar un buen tratamiento al ELE como son: asegurarse de la efectiva transferencia de conceptos del estudiante Sordo(a) en LSC a ELE; considerar el ELE como medio que amplía sus conocimientos en otras asignaturas; el enfoque se basa más en el contenido que en la estructura lingüística; los conceptos básicos deben ser adquiridos en LSC y se refuerzan en ELE; las lecciones deben desarrollar seres autónomo y seguros de sí; no olvidar leerles literatura en LSC para reforzar su interés por ELE y crear hábitos lectores; y los textos guía son aquellos recursos proporcionados por las áreas, adaptados para la clase de ELE.

Finalmente, la evaluación será de carácter procesual de doble vía, donde estudiante y docente/intérprete valoran críticamente sus fortalezas y debilidades con el fin de corregirlas y modificarlas a través de las oportunidades que sean necesarias para demostrar que el estudiante se ha beneficiado en su aprendizaje.

5.2.2.7. Análisis y Propuesta de los Materiales Didácticos para la Enseñanza del ELESLS.

Los materiales didácticos utilizados para la enseñanza del ELESLS son considerados como lo menciona García (1995, p. 124) como “instrumentos fundamentales en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje”. Para el caso del/la docente titular de ELE y sus estudiantes, al no contar en el mercado con la posibilidad de elegir un determinado texto que respondiera a sus expectativas y a las del

estudiante Sordo(a), como sí la tienen los docentes isabelinos con los textos de inglés, es preciso tener en cuenta el tránsito de la enseñanza de ELE a través del tiempo en la búsqueda del método, del enfoque y de los materiales.

La mirada de docentes isabelinos de español y literatura, de otras áreas y del área de lenguas extranjeras y sumada a estas la mirada del docente de ELE, frente a cómo enseñar y qué español enseñar ha sido punto de controversia, y el reflejo de lo que también ha sucedido en las otras ocho instituciones educativas distritales públicas. La primera mirada, en el momento del ingreso de los estudiantes Sordos(as) al sistema educativo tuvo que ver con la enseñanza de ELE como primera lengua con enfoque de primera lengua, en pocas palabras esto quiere decir que la población Sorda tomaba clases de español con la población oyente, el docente titular y el intérprete. La segunda mirada, tuvo que ver con la misma situación, pero esta vez, la población Sorda tomaba las clases de ELE en aulas exclusivas con un(a) docente licenciado(a) en lenguas extranjeras sin dominio de LSC y con intérprete.

La tercera mirada, tuvo tres momentos: en el primer momento, se trató de enseñar ELE como primera lengua con enfoque de Segunda lengua, es decir se veían todos los contenidos de español de oyentes con un tratamiento de segunda lengua y se mantuvo el aula exclusiva con el intérprete; en el segundo momento, se trataron de abordar los contenidos, métodos y enfoques de los textos de inglés de editoriales que, por fortuna para ese momento ya los habían adaptado a la realidad, la cotidianidad y la cultura colombiana para los oyentes, y su tratamiento se dio como segunda lengua, en aula exclusiva y con la presencia del intérprete.

En razón a lo anterior, se le comunica a la asignatura de LSC que es en este espacio donde se deben abordar los contenidos de primera lengua, es decir los contenidos que ve la población oyente en español y literatura, y no en el espacio de ELE. En el tercer momento, y gracias a la oleada de cursos de español para extranjeros e inmigrantes, se trató de abordar su enfoque, la mayoría comunicativos, su método, sus contenidos y adaptarlos a la realidad colombiana de la población Sorda isabelina con un tratamiento de segunda lengua, en aula exclusiva, con licenciado(a) en lenguas extranjeras y con intérprete, y de acuerdo a los resultados obtenidos, se empieza a considerar la limitante que presenta el dominio de la LSC en el avance del ELE y en consideración a esto se elige los niveles A1 y A2 del MCER (2001) para tal fin, es decir los niveles de principiante, básico I y básico II de los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras del MEN (2006, p.10).

La cuarta mirada, la más reciente, fruto de esta innovación curricular, está relacionada con la enseñanza de ELE como lengua extranjera, por lo sustentado en el presente trabajo, con enfoque ya no comunicativo sino de EFE (español para fines específicos), manteniéndose la condicionalidad de su avance al nivel de desempeño de los estudiantes Sordos(as) en la LSC, y de acuerdo a este nivel se adaptarán y flexibilizarán los textos de enseñanza de español como lengua extranjera a la variedad

colombiana, así como se elegirán los niveles A1 y A2 del MCER (2001), y principiante, básico I y básico II del MEN (2006), hasta tanto los resultados muestren que se amerita avanzar a los siguientes niveles.

Una vez aclarados estos matices, podemos precisar aspectos a tener en cuenta en lo concerniente con los materiales. Así las cosas, lo primero a considerar es que, si bien el material diseñado o adaptado para la enseñanza de la LSC puede ser en principio una herramienta de acercamiento al ELE, no cubre las expectativas del docente y las necesidades del estudiante isabelino, ya explicadas. Lo segundo, es que el material curricular de ELESLS con fines específicos (en adelante ELE-FE) requiere preparación por tanto su destinación es de uso interno para el colegio y exige ser coherente con los intereses y necesidades ya descritas, con los objetivos, los contenidos, el enfoque metodológico y la evaluación que se vaya a adoptar. Por lo anterior, la preparación del profesor de ELE-FE, debe llenar las expectativas de selección y desarrollo de materiales apropiados para cumplir los objetivos del programa de ELE-EFE que se va a implementar.

En este sentido se debe considerar los siguientes aspectos: de un lado, si se tendrá en cuenta documentos de referencia como el MCER (2001) y el PCIC (2002) u otros; la complejidad y variedad de la situación de enseñanza-aprendizaje de ELE-EFE; la revisión de materiales y recursos didácticos ya disponibles en la producción editorial y su adaptación o creación propia bajo los parámetros o criterios que tenga en mente el docente, sin desconocer los intereses de los estudiantes Sordos(as); la decisión de la selección teniendo en cuenta su experiencia y los acuerdos con los estudiantes y docentes de otras áreas; la calidad y ductilidad (adaptabilidad y transformación) de los mismos; el respeto a la propiedad intelectual y a los derechos de autor, y finalmente, tendrá en cuenta a parte del ámbito académico, la perspectiva intercultural.

En consecuencia, son los docentes de aula del ELE quienes procurarán que los materiales sean auténticos o genuinos dependiendo qué quieran desarrollar con ellos; que sean atractivos y pertinentes con el mejoramiento de sus habilidades lectoras y en función del aprendizaje; aquellos genuinos, que no han sido adaptados y que no se adaptarán, permitirán el acercamiento a una realidad que no se debe desconocer y, por el contrario, se debe sacar provecho de ella. Esta realidad se describe a partir de una anécdota donde en clase de ELE se dio la oportunidad de leer mensajes de texto y conversaciones chateadas entre Sordos(as) usando la variedad española. Al preguntarles por qué escribían de ese modo, contestaron que se debía a que algunos veían películas subtituladas y noticieros con close-caption con esta variedad, y otros mencionaron la lectura de la biblia como la causante de este uso.

Es preciso entonces, a manera de propuesta, y gracias al “boom de la enseñanza de ELE” en el mundo, primero contar con el material que se ha dispuesto ya sea por internet, por las editoriales españolas y aquel producido por las instituciones colombianas dedicadas a la enseñanza de ELE-EFE. Seguidamente, así como los docentes de ELESLS han tenido que adaptar estos materiales a las

condiciones y variedad colombiana y a la situación de enseñanza con población Sorda, los docentes de ELE-EFE deberán hacer lo mismo, es decir, adaptar la adaptación de este material. Y tercero, cualquier material impreso, en físico, multimedia, audiovisual con subtitulación, entre otros, que a criterio del profesor pueda facilitar el proceso de comprensión lectora del ELE-EFE, teniendo en cuenta el nivel de dominio de la LSC y del ELE (pues este dominio, más no su edad, nos permite identificar la etapa de desarrollo del estudiante).

Así mismo, debe asegurarse que el uso de las imágenes no confunda la representación del significado de lo leído por la persona Sorda, al respecto los avisos publicitarios, por ejemplo, de carácter social o comercial son un recurso que va más allá del significado y requieren de un tratamiento especial pues en pocas palabras se devela un mensaje con una cosmovisión que la persona Sorda muy probablemente no entienda pues sus representaciones suelen ser diferentes. Es en estas situaciones donde los aspectos interculturales juegan un papel importante en la comprensión lectora.

Finalmente, y a pesar del nuevo enfoque que se pretende dar al currículo de ELE, deberá dejarse un espacio, tanto en el espacio de LSC como en el de ELE, para seguir llamando la atención y el interés de los estudiantes con los cuentos e historias cortas de suspenso, terror, zombies, entre otros temas acordes a su edad presentadas a manera de cómics, pues ha resultado ser provechoso según la experiencia dada.

5.2.2.8. Análisis y Propuesta de la Coordinación de los Recursos Disponibles para la Enseñanza de ELESLS.

Aunque García (1995) menciona la importancia de la coordinación de estos recursos materiales y humanos “para un desarrollo adecuado del currículo” (p.125) y habla de la existencia de “personal responsable de estos servicios”, para el contexto escolar isabelino, ni otro contexto que sea público, no se puede contar con un coordinador para este fin.

Por lo anterior, se propone que el/la docente de ELE sea quien asuma estas responsabilidades, al igual que la distribución de su tiempo extra-clase para fines de elaboración y búsqueda de materiales, formación, capacitación y cualificación. Así mismo, por fuera de su asignación académica, el/la docente de ELE procurará desarrollar, seminarios-taller, a los que acudan acudientes y en los cuales se les ofrezca actividades de sensibilización y concientización para acercarlos al aprendizaje de la LSC, a entender la cultura Sorda, a conocer pautas sobre la enseñanza y aprendizaje de ELE, a fortalecer o crear hábitos de estudio en sus acudidos, entre otras temáticas importantes ya mencionadas. (Véase anexo 15).

En cuanto a recursos como los medios tecnológicos, es también el/la docente de ELE quien debe gestionar el préstamo de los equipos informáticos de la institución como tabletas, video beam, y videograbadora cuando estén disponibles.

De los anteriores recursos, el que ha sido valioso y no puede faltar en el aula de ELE es la videograbadora, con ésta se filman todas las actividades realizadas y se evalúa a todos los actores de la clase, en y durante la clase. Así, en el momento de cometer los “errores” o de presentarse malentendidos, por errores de interpretación, o porque no se entendió la instrucción, o porque tienen que ver con aspectos socio-culturales, o porque los estudiantes lo requieren para verificar su registro, entre otras situaciones, el profesor, el intérprete, el estudiante tienen la oportunidad de verificar todo en caso de dudas. Es preciso aclarar que desde el inicio del año se hace llegar a los/las acudientes el consentimiento informado para efectos de estas grabaciones. (Véase anexo 14).

De esta manera, el/la docente retroalimenta su quehacer pedagógico, se corrigen los “errores” lingüísticos, conceptuales, gestuales, malentendidos interculturales, entre otros, de todos los actores, y se crea un ambiente donde todos aprenden de todos. No obstante, como se ha venido recalando, hay que crear el hábito en los estudiantes de “tomar nota” para repasar en casa, y en el/la docente, el hábito de dejar a disposición de los estudiantes estas grabaciones, con el cuidado que estas merecen y con previa autorización de quienes están en ellas, de lo contrario debe abstenerse de hacerlo.

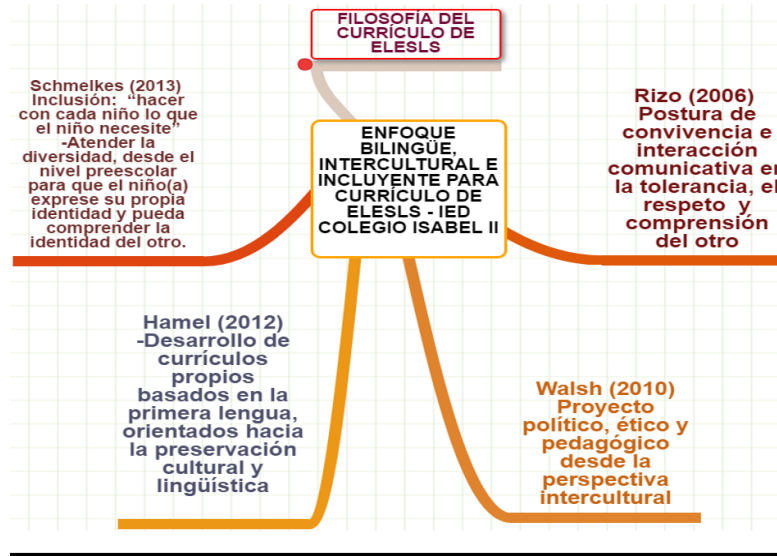
Y para finalizar, es preciso recordar que los escolares Sordos(as) isabelinos(as) de básica secundaria y media, deben contar para la clase de LSC y de ELE, mínimo, con un dispositivo electrónico de su propiedad, bajo su cuidado y seguridad, que les permita tomar apuntes visuales, pues el cuaderno no favorece los procesos de recordación, de repaso y práctica de la información dada por el profesor; con un espacio académico dotado de herramientas visuales y tecnología que les permita hacer sus registros visuales; con la implementación del plan de estudios de LSC; y con docentes Sordos u oyentes con excelente dominio de la LSC, licenciados en lenguas extranjeras con experiencia y conocimiento de la enseñanza de ELE conscientes de la importancia de la adquisición y dominio de la primera lengua y sus repercusiones positivas a nivel cognitivo y lingüístico, que actúen autónomamente ante las limitaciones provenientes del hogar de los estudiantes o las del sistema educativo, como las del PEI, del SIEE y de la carencia de textos para su enseñanza/aprendizaje, entre otros aspectos.

6. Un Enfoque Bilingüe, Intercultural e Incluyente para el Currículo de la Asignatura de ELESLS de la I.E.D. Colegio Isabel II.

El presente capítulo, aparte de llamar la atención sobre aspectos con saldo social en la educación de la persona Sorda, también justifica de manera reflexiva y crítica, las perspectivas que nos llevaron a dar sentido y a determinar el enfoque curricular de la asignatura de ELE y la postura que debe asumir el docente de ELE isabelino. Lo anterior, haciendo uso de la terminología que ha figurado a lo largo de la

historia educativa de la población Sorda a partir del momento en que el sistema educativo colombiano abre sus puertas para ofrecerles sus requerimientos educativos.

Gráfica 15. Análisis y propuesta del enfoque para el currículo de ELESLS en su nivel de fundamentación.



6.1. Cuando la “inclusión” el “bilingüismo” y la “interculturalidad” llegan cual pócima milagrosa, hay que dudar

El concepto de “inclusión” se acogió iniciando el siglo XXI e igualmente, su significado se redujo exclusivamente a la presencia de estudiantes Sordos(as) en las aulas. Por lo regular, el término es manipulado y logra engranarse elocuentemente a los principios fundamentales de la constitución política de 1991 como es el caso de la igualdad, la cual es reducida a prácticas de homogeneización desconociendo con ello las visibles diferencias de la población Sorda. En consecuencia, la alternativa de “inclusión” que ofrece el sistema educativo público colombiano deja en claro que en tanto la modalidad educativa, a pesar de sus graves falencias, y la lengua de señas no sean ofrecidas de manera responsable, y se sigan desconociendo los saberes pedagógicos y los requerimientos que hacen a gritos (ensordecidos por las administraciones de turno) los docentes de aula de los colegios oficiales de los programas de inclusión, el retraso en la formación, en el acceso al conocimiento y a la información, se seguirá dando, así como el tan anhelado aprendizaje del español lecto-escrito.

Por otra parte, el término “interculturalidad” se concibe en la dinámica escolar bajo el entendido del reconocimiento y valoración de las culturas de procedencia de los estudiantes a través de actos culturales, ya sean éstos Sordos(as) y oyentes blancos, negros, indígenas, entre otras diversidades,

convirtiéndose éste en un escenario que cae con frecuencia en prácticas discriminatorias. Tal es el caso de la “comunicación” entre oyentes y Sordos(as) isabelinos que da lugar al entendimiento y a la comunicación a través del intérprete, que es poco frecuente, o bien a la frustración comunicativa con las consecuentes tensiones y rupturas que, por lo general, permanecen en el conflicto debido a la falta de comprensión de la diversidad de sistemas de representación del mundo que tiene cada población, la oyente y la Sorda.

Por la anterior razón , compartimos el término *interculturalidad* de Rizo (2006, p.16) quien describe la convivencia y las interacciones comunicativas como una postura de disposición hacia la tolerancia, el respeto, la convivencia y la comprensión de lo otro y de lo ajeno, “... donde se intercambian datos que son significados, evaluados e interpretados desde dos o más “ámbitos” culturales diferentes...”, donde la dinámica de este intercambio comunicativo da la oportunidad para el aprendizaje sobre el otro, de su mundo y de su cultura, dando paso a formas verdaderas de *inclusión*. A manera de ejemplo, podríamos decir que una práctica intercultural incluyente isabelina se da cuando el docente de manera atenta e interesada le pregunta a su estudiante Sordo(a), a través del(a) intérprete, si entendió y comprendió lo que dijo o explicó, y además se asegura que haya entendido y comprendido pidiéndole que le explique lo que entendió.

En cuanto al término “bilingüismo”, éste se concibe en el contexto isabelino como la presencia de dos lenguas, la del oyente y la del Sordo(a) sin que la generalidad de la comunidad educativa se dé cuenta si existe o no comunicación entre ellos sin mediación de intérprete. En suma, y a manera de generalización, las prácticas cotidianas isabelinas reducen el concepto a la presencia de dos poblaciones con dos idiomas diferentes que no interactúan comunicativamente con sus lenguas en un mismo espacio. Es el caso de la lectura de un aula incluyente isabelina donde entre cinco y ocho estudiantes Sordos(as) se ubican cerca al intérprete, y muy rara vez trabajan en grupos con oyentes; o de la lectura del descanso, donde es común ver a los Sordos(as) reunidos en el mismo sitio, o a veces comunicándose a través del lenguaje del juego con los oyentes; o la lectura de los tableros de las aulas de primaria, secundaria y media cuando el profesor escribe en español para que los(as) estudiantes Sordos(as) copien en su cuaderno palabras que no entienden; o la lectura de las metodologías, diseñadas a veces teniendo en cuenta la población Sorda, pero prevalece la de costumbre, la de la mayoría.

Las anteriores lecturas nos obligan a preguntarnos *¿Cómo pensar en procesos de inclusión e interculturalismo si se carece de la interacción comunicativa ya sea en LSC o en ELE?, ¿Cómo pensar en procesos de bilingüismo, si la institución no incentiva el uso de una u otra lengua entre las dos poblaciones, situación que se vive también en el hogar y en la sociedad en general?*

En este sentido, podrán las políticas públicas de discapacidad y las educativas colombianas disfrazar el fracaso de la inclusión, del bilingüismo y de la interculturalidad ante los organismos

internacionales, incorporando o creando nuevos términos, propios o ajenos pensados indiscutiblemente para oyentes, pero no podrán impedir que nos demos cuenta de la indiferencia y la poca importancia que le dan a los destinatarios de estas políticas; que sintamos impotencia frente a la maquinaria viral del “dejar hacer” y “dejar pasar” de parte de funcionarios de turno; que entendamos que el empoderamiento de la corrupción se da gracias a las condiciones de inequidad, de exclusión y de indiferencia que se viven a diario tanto en el aula como fuera de ella; y que concluyamos que finalmente la *inclusión*, el *bilingüismo* y la *interculturalidad* se logran cuando aquellos que están directamente afectados deciden exigir lo que les corresponde o hacerlo realidad a costa de la negligencia del Estado.

6.2. El enfoque Curricular, Bilingüe, Intercultural e Incluyente para la Asignatura de ELESLS

En concordancia con García (1995), si el currículo constituye la unión entre los principios que inspiran un proyecto educativo, como lo es el PEI isabelino, y la aplicación práctica de estos principios a lo largo de un proceso de toma de decisiones orientado hacia la solución de problemas y abierto a modificaciones derivadas de la práctica docente; y a la vez es un instrumento al servicio de todos los que participan de una u otra forma en la enseñanza y aprendizaje de la lengua, para nuestro caso el ELESLS; y tiene como objetivo facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actuaciones que se llevan a cabo; entonces a continuación presentamos los principios que inspiran el currículo isabelino de ELESLS a partir del “encuentro” de dos culturas, la oyente y la Sorda.

Se determinó elegir una perspectiva crítica propia debido a la situación particular de enseñanza del ELE con la finalidad de que estos conceptos sustenten los lineamientos, a establecer, del currículo de ELESLS en el nivel de fundamentación, inicialmente, y posteriormente en los de decisión y actuación, y porque se pretende visibilizar a la población Sorda como minoría lingüística y cultural en congruencia con la misión y visión del PEI isabelino y con ello responder al tercer objetivo específico del presente trabajo.

En correspondencia con lo dicho, la construcción del currículo de ELESLS isabelino, en su fase de fundamentación, parte del concepto de interculturalidad desde la perspectiva crítica, en tanto se asume la interculturalidad crítica a la manera de Walsh (2009) quien lo define como un proyecto político sobre el problema estructural-colonial-racial y sobre el reconocimiento de la diversidad o diferencia entre grupos culturales. Esta perspectiva incluye desde luego la presencia de escolares Sordos(as), quienes hacen parte de la diversidad o diferencia funcional, entendida ésta como grupo de personas en situación de discapacidad que infortunadamente subyacen marginadas, no sólo en los grupos mayoritarios oyentes sino también en algunos grupos oyentes minoritarios como son los indígenas y los afro-descendientes principalmente. Situación que hace que esta población sea doblemente excluida y discriminada dentro de las minorías marginadas por la mayoría.

En este sentido, el currículo de ELESLS se concibe y se concebirá como un espacio pedagógico *bilingüe, intercultural e incluyente* donde y a través del cual se hace visible a diario, ante la comunidad isabelina, el éxito de la propuesta educativa distrital para la población Sorda y de las políticas públicas de discapacidad, en relación con los procesos de bilingüismo, de interculturalidad y de inclusión de personas Sordas, toda vez que ha conseguido que la cultura oyente se haya ensordecido y cegado frente a las prácticas educativas homogeneizantes que invisibilizan la diferencia, la cultura y la lengua de esta minoría.

El currículo de ELESLS es y será un espacio que se funda bajo los principios Freirianos del “acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad” (Freire, 2004, citado en Walsh, 2009, p.2), a través de la transformación de imaginarios equivocados y del mejoramiento de las relaciones de convivencia, para conseguir, como dice Walsh (2009), el “ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir” dignamente, lo cual requiere de un currículo doblemente incluyente, de estructura decolonialista, que visibilice la diferencia, que sea dinámico, que tenga ajustes y cambios permanentes en sus diferentes fases en procura del respeto y la equidad, de la eliminación de la desigualdad y de las desventajas lingüísticas, cognitivas y académicas a las que se ve sometida esta población conllevándola permanente a situaciones de discriminación imperceptibles a los ojos de la mayoría oyente.

En el mismo sentido, esta perspectiva tiene en cuenta los principios desarrollados por Rainer Enrique Hamel (1999; p.48) en cuanto al desarrollo de currículos propios basados en la lengua primera o lengua materna y orientados “hacia la preservación cultural y lingüística”. Este personaje participó y presenció con el pueblo P’urhepecha de San Isidro (Estado de Michoacán, México) cómo “...un grupo de profesores indígenas rompió la rutina tradicional de la escuela castellanizadora y empezó a desarrollar un currículo propio en 1995, basado en la lengua p’urhepecha y orientado hacia la preservación cultural y lingüística”; a través de “la alfabetización y enseñanza de todos los contenidos curriculares en lengua indígena durante los primeros años, y la introducción paulatina del español como segunda lengua”. Su experiencia demostró dos cosas: la primera, que el proceso de transferencia de conocimientos abstractos de primera a segunda lengua es posible, y la segunda, que lo anterior no se había podido demostrar por la negligencia e incompetencia del Estado.

Tampoco podemos dejar de mencionar la experiencia de Schmelkes (2013) quien enseña que la educación intercultural nace a partir de una filosofía intercultural; que éstas dos hacen parte de la educación inclusiva, entendida ésta última como “hacer con cada niño lo que el niño necesite”; y que atender la diversidad implica que el alumno debe sentirse contento y debe sentir que está aprendiendo cosas útiles no ajenas a su vida. Su postura y su voz coinciden con la de Hamel (1999) en la medida en que sostiene que “la educación para la interculturalidad puede y debe comenzar desde la etapa más

temprana de la vida, en el nivel preescolar pues la expresión de la propia identidad es un paso necesario para la comprensión de la identidad del otro”.

Así mismo, reflexiona sobre la importancia de que “el diálogo con otras identidades puede y debe perseguirse tanto de manera directa -con las diferencias individuales presentes en cada aula- como de manera indirecta, conociendo acerca de otras identidades”; que “es esencial trabajar el reconocimiento del otro como distinto, lo que se obtiene en este nivel mediante el trabajo sistemático con hábitos de respeto hacia los compañeros, haciendo conciencia de las características particulares de cada uno de ellos”. Y que hay que dar importancia al “aprender a narrar lo propio” pues según la autora, “eso objetiva la propia identidad” y “... también permite aprender a escuchar lo ajeno, a respetarlo y a apreciarlo, pues son hábitos que se traducen en habilidades y valores...en la curiosidad por conocer lo diferente y por valorar la diversidad, incluida la diversidad cultural" y para el caso presente la diversidad conformada por la población Sorda.

A manera de conclusión, y dando alcance al tercer objetivo específico del presente trabajo, los términos *interculturalidad*, *inclusión* y *bilingüismo* para fines de la dinámica educativa isabelina y de la fundamentación del currículo de ELE, los hacemos converger en los siguientes principios: el respeto por el derecho a pertenecer a una cultura, a tener una identidad y a usar una lengua diferente a la mayoritaria; el derecho a una oferta educativa que construya y reproduzca valores, actitudes e identidades, que sea garante del derecho al trato equitativo, a la diferencia y a la autonomía. Por tanto, el enfoque curricular isabelino del ELESLS se fundamenta en una postura política y ética desde la cual se imparte una pedagogía en la equidad que preserva los valores culturales y lingüísticos de los estudiantes Sordos(as) isabelinos, y que entiende la interculturalidad como aquella interacción comunicativa que permite la expresión de la diversidad, que tolera, respeta y comprende la identidad del otro.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que presentamos a continuación se elaboran teniendo en cuenta los resultados obtenidos de la investigación con respecto a los objetivos propuestos. En el mismo sentido, se describen otras secundarias y pertinentes con las temáticas abordadas a manera de limitaciones, recomendaciones y sugerencias.

En relación con los logros alcanzados, el objetivo general, se cumplió en la medida en que los resultados y el proceso de investigación conjunto entre las autoras y los diferentes estamentos de la comunidad educativa del programa de inclusión de la institución lo permitieron, dándole así un alto valor de confiabilidad a la propuesta pionera del modelo curricular en su nivel de fundamentación, para la enseñanza del español lecto-escrito como segunda lengua para población Sorda de la jornada mañana, de la sede A de la I.E.D. Colegio Isabel II, a partir de la aplicación del modelo de análisis curricular de Álvaro García Santa-Cecilia (1995)

En cuanto a los objetivos específicos, estos fueron alcanzados toda vez que, por un lado, se logró aplicar el análisis del nivel de fundamentación del modelo de análisis curricular de García (1995) que, aunque el autor lo propone para fines curriculares de la enseñanza del español como lengua extranjera, sirvió de insumo valioso para la construcción de la propuesta de fundamentación del currículo isabelino de español lecto-escrito para población Sorda. De otra parte, se logró orientar esta propuesta de fundamentación curricular bajo los criterios de análisis de los cuatro elementos que componen el nivel de fundamentación de la propuesta de García (1995). Y finalmente, en concordancia con los resultados obtenidos del análisis de este nivel de fundamentación, se consiguió proponer un enfoque desde la perspectiva crítica propia de los conceptos de inclusión, bilingüismo, e interculturalidad para el currículo isabelino de ELESLS.

En adición a lo anterior, relacionamos a continuación otros desenlaces que abren posibilidades y perspectivas a tener en cuenta para el desarrollo futuro del modelo de García (1995) en aspectos propios del nivel de fundamentación, de los otros dos niveles, y para la enseñanza/aprendizaje del ELESLS.

El modelo curricular comunicativo de García (1995) a pesar de estar diseñado para lenguas extranjeras y población hablante-oyente fue valioso por cuanto marcó la ruta y orientó sobre aspectos teóricos fundamentales para analizar y contrastar, de un lado, la naturaleza del español para la población hablante-oyente extranjera con la naturaleza del ELESLS; de otro lado, los factores que condicionan su adquisición o aprendizaje relacionados con las características sociales, culturales, políticas y educativas del entorno isabelino y por último, los factores que inciden en la situación de enseñanza del ELESLS.

Las “limitaciones” del modelo, teniendo en cuenta la población que no es hablante-oyente y la naturaleza de la lengua, del ELESLS, están relacionadas con los fines comunicativos y el desarrollo de la competencia comunicativa en la población Sorda, toda vez que estos aspectos están supeditados a factores del entorno y de la situación de enseñanza. No obstante, permitió concluir que la necesidad de la población Sorda isabelina se reduce al uso de la lengua para fines específicos académicos más que comunicativos, debido a su privación histórica de prácticas comunicativas significativas con la población oyente.

Por lo anotado anteriormente, se determinó que el currículo de ELESLS desarrollará la competencia léxica, gramatical, semántica y ortográfica hasta tanto se domine en LSC las competencias lingüística (¿Qué saben los estudiantes sobre la LSC); pragmática (¿Qué deben y pueden comunicar en LSC); intercultural (¿Qué lazos deben y pueden establecerse entre la L1 y la L2); sociocultural (“saber ser”); y sociolingüística (¿Qué otras cosas deben saber y poder hacer en contexto), dentro del enfoque de ELE con fines específicos, y bajo una didáctica basada en la gramática cognitiva/operativa de Ruíz Campillo (1998) y los presupuestos de la teoría de la instrucción basada en el procesamiento del input (IBPI) de Lee & VanPatten (2003), dando continuidad y apoyo al trabajo que se viene adelantado en la institución sobre construcción en LSC de léxico especializado para cada área, a disposición de la comunidad educativa en general en la plataforma virtual del Colegio Isabel II.

El modelo es aplicable, en tanto sea flexible según las diferentes situaciones de enseñanza, del contexto y de la población específica; y su valor comunicativo, efectivamente, como lo menciona García (1995), radica en la interdependencia de sus niveles, pues obliga al “diálogo” continuo entre los “fundamentos teóricos, los planes de enseñanza y las aplicaciones prácticas” (García, 1995).

La clase de ELESLS tuvo su reconocimiento como un espacio de encuentro, no solo entre dos culturas, sino de roles entrecruzados entre estudiantes, intérpretes, docente titular y modelos lingüísticos (“hablantes nativos de LSC”) que permiten el aprendizaje continuo sobre ¿para qué enseñar ELE?, ¿qué enseñar de ELE?, ¿cómo enseñarlo? y el descubrimiento diario del mundo oyente y el mundo Sordo a la luz de los ojos de los Sordos(as) y al sonido de los oídos de los oyentes, ya que continuamente se generan situaciones comunicativas que invitan a la toma de conciencia frente al uso de una u otra lengua y a la reflexión metacognitiva, metalingüística e intercultural de manera evidente y deliberada.

Al profesor de lengua que quiera enseñar o que esté enseñando ELESLS le queda, entre otros tantos retos con la población Sorda, uno de los más complejos, el desarrollo de las habilidades pragmáticas y sociolingüísticas a nivel lecto-escrito debido a varios factores, entre ellos el estar en proceso de adquisición de su primera lengua con lo cual debe asegurarse de que cada uno de sus estudiantes Sordos(as) ya haya adquirido estas habilidades pragmáticas y sociolingüísticas lecto-escritas en su primera lengua con el fin de evitar enseñanzas y aprendizajes frustrantes.

El contexto isabelino dio a lugar a dos situaciones; la primera, al fenómeno atípico e inverso donde tanto estudiantes Sordos como oyentes coincidieron en que es necesario que la población mayoritaria aprenda la LSC para comunicarse con la minoría lingüística Sorda; y la segunda, es la declaración, por parte de estudiantes Sordos y oyentes, de considerar la LSC como lengua vehicular dentro y fuera de la institución educativa, contra el rescindido uso del español lecto-escrito.

Para finalizar solo resta decir, de un lado, que nuestro trabajo se delimitó al análisis del nivel de fundamentación del modelo de García (1995) por factores de tiempo, sin embargo, los niveles de decisión y de actuación tendrán continuidad una vez finalizada la maestría y tan pronto como se dé a conocer la presente propuesta ante el consejo académico del Colegio Isabel II, ya que el desarrollo de estos niveles demandan igual o más tiempo que el proceso del primero y disponibilidad de recurso humano. Por otra parte, las puertas del aula de ELE del Colegio Isabel II, jornada mañana permanecerán abiertas para aquellos interesados en comprender el mudo de los(as) Sordos(a), sus procesos de aprendizaje y su avance y perfeccionamiento a nivel lingüístico y comunicativo.

A manera de recomendaciones, sugerencias y tareas pendientes se tienen las siguientes:

Consultar la producción secundaria de este trabajo denominada “*Reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la población sorda*” que a manera de guía-docente muestra situaciones que bien pueden configurarse en problemas de investigación a desarrollar, donde la población escolar Sorda sea, no un medio para obtener beneficios, sino un fin en sí misma que contribuye a dar respuesta a los interrogantes que surgen a diario en el campo de su cultura, su lengua, su comunicación, de la didáctica y la pedagogía de ELE y de la LSC, entre otros ámbitos de interés.

El Colegio Isabel II debe intensificar las horas del espacio de LSC y del ELESLS, ya sea ajustando horarios semanales con otras asignaturas o en su defecto en la jornada opuesta, bajo la figura de educación complementaria y agrupar a los estudiantes de acuerdo con su nivel de lengua y edad cognitiva, situación que sin duda beneficiará el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas en ambas lenguas, el sentido de pertenencia e identidad con la cultura Sorda, la reducción de la brecha de desigualdad y desventajas que tienen con respecto a la población oyente, y por consiguiente, el mejoramiento de su calidad educativa y de vida.

En relación con las dimensiones de aceptabilidad y adaptabilidad educativa y con el objetivo de fortalecer los procesos de inclusión, bilingüismo e interculturalidad y ser consecuente con la legislación vigente, el Colegio Isabel II debe propender por suprimir las barreras comunicativas entre oyentes y Sordos(as) y propiciar la accesibilidad a la información y al conocimiento en su primera lengua (LSC); por establecer procedimientos o mecanismos ante el ICFES e INSOR que garanticen la presentación de las

pruebas de Estado en su primera lengua, según su edad lingüística y cognitiva, entre ellas, el diseño de la prueba de LSC con lo cual exigiría de la población estudiantil Sorda y de las asociaciones y federaciones de Sordos(as) de Colombia el avance en la consolidación de su lengua y su excelente dominio, el diseño de la prueba de ELESLS, la obtención de sus resultados a tiempo y la exigencia de incluirlos en el índice sintético de calidad anual; y finalmente ofrecer condiciones dignas y óptimas para la enseñanza de la LSC y el ELESLS y proveer aulas especializadas para los escolares Sordos debido a que de manera excepcional las requieren.

Así mismo, es urgente la elaboración y aplicación de las pruebas de Estado SABER de 3°, 5° y 9° en LSC de educación básica primaria y básica secundaria, con el fin de cesar las prácticas evaluativas de dominación y de exclusión, y para que, de manera temprana, se puedan evidenciar las carencias y debilidades en la LSC de los estudiantes Sordos(as), y con ello avanzar de tal suerte que cuando lleguen al grado once los resultados sean mejores, en comparación a los resultados históricos de la población Sorda.

Es importante ofrecer oportunidades de formación a docentes que laboran en colegios con programas de inclusión de estudiantes Sordos, a nivel de seminarios, diplomados o especializaciones con el fin de ir más allá de la sensibilización e imbricarlos en el conocimiento de la lengua y su relación con el desarrollo cognitivo con el fin de evitar que le llegue a un(a) persona Sorda, lo que Sacks (2003) llama la verdadera desgracia: la sordera de la mano del “fracaso de la comunicación y el lenguaje”, de no tener posibilidad de establecer una interacción comunicativa a través de una lengua que le permita desarrollar su pensamiento y comunicar sus necesidades lingüísticas y sus emociones.

El requerimiento ante las directivas del Colegio es que se ajusten los recursos físicos, la planta física y el talento humano necesarios para el buen desarrollo del programa de inclusión a través de un trato pedagógico acorde a sus necesidades con un PEI incluyente que les proporcione a lo largo de su estadía herramientas para desempeñarse de manera autónoma al momento de graduarse en el campo académico o laboral.

El requerimiento ante la SED y el MEN tiene que ver, de un lado con la reestructuración de la planta docente de tal suerte que se identifiquen los perfiles idóneos de docentes de planta, atomizados en los colegios públicos de Bogotá, y de otro lado, la asignación de personal de intérpretes y modelos lingüísticos profesionales y licenciados en educación respectivamente, a los cuales se les pueda brindar condiciones salariales mejores que las que actualmente tienen ya que la cantidad de ellos se reduciría, pues no se necesitarían todos los que a la fecha de hoy trabajan, a través de operadores (tercerización), en las nueve instituciones, garantizando su permanencia a largo plazo en la institución designada y evitando con ello los cambios frecuentes y las consecuencias que esto conlleva en el proceso y las dinámicas académicas institucionales.

Y finalmente, la solicitud a la SED, dados los resultados a veinte años del inicio del programa de inclusión, de asignar un colegio con una ubicación céntrica y con la modalidad educativa de atención exclusiva para población Sorda que permita consolidar alianzas con entidades públicas o privadas que apoyen la dinámica incluyente, el desarrollo de un PEI flexible y adaptado a los estándares y lineamientos del MEN y que ofrezca una educación formal de calidad basada en la orientación profesional desde temprana edad con énfasis en formación para el trabajo, similar a las experiencias de colegios como la IED República de Bolivia cuyos niños, niñas y adolescentes con compromiso cognitivo leve tienen la oportunidad mediante talleres de panadería, horticultura y artesanías en convenio con el SENA y otras entidades, de prepararse para la vida y desenvolverse autónomamente en el ámbito laboral, o como la educación ofrecida a los niños, niñas y adolescentes por su condición de excepcionalidad cognitiva y talentos en la IED Sorrento donde mediante talleres extraescolares de astronomía, genética y arte son vinculados a universidades y semilleros de investigación a través de convenios para que desarrollen sus proyectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acero, E. (2008). *Perfil de bilingüismo*. Bogotá. Universidad Nacional. (Documento informe de uso interno en la I.E.D. Colegio Isabel II)
- Aquite, P. (2014). *Pautas para el diseño de un currículo de español como lengua extranjera para un colegio judío de Bogotá*. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Cante, S., Conejo, M., Quevedo, E., Ramírez, H. & Rodríguez, E. (2015). *Estrategias Didácticas utilizadas en el marco de una educación para todos, en el Colegio Isabel II, sede B, Jornada Tarde*. Tesis de Maestría. Universidad de San Buenaventura. Bogotá, Colombia.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. (1.ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Castellanos, I. (2010). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. *Monográficos marcoELE*. (núm. 10). Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf.
- Castillo, M., Cuan, J., Hernández, L., Manrique, A., Robayo, A. & Santamaría, M. (2015). *Flexibilización Curricular en las Instituciones del Distrito Capital*. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Castro, A. & Castañeda, N. (2015). *Aproximación al análisis de necesidades en ELE para el Colegio San Bartolomé La Merced de Bogotá*. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Ceballos, J. (2008). *Curso bilingüe para personas sordas: hacia la construcción de un espacio intercultural en la Universidad de Antioquia*. Tesis de licenciatura en educación especial. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Celis, M. & Trilleras, S. (2016). *Elementos teóricos para el nivel de fundamentación curricular de español segunda lengua en el Colegio Italiano Leonardo Da Vinci*. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Collazos, A. (2012). *Representaciones sociales sobre la salud sexual y la sexualidad de adolescentes sordos y oyentes en Bogotá, Colombia*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Marchesi, A. (2003). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional & Instituto Nacional para Sordos. (1997). *Bilingüismo de los sordos*. Vol. 1 No 3. Bogotá, Colombia.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185. Recuperado de <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Fairclough.pdf>.
- Fernández, J. (2009). *Un currículo para la diversidad*. España, Madrid: Editorial Síntesis.

- Galvis, R. (2005). La Interlengua de los estudiantes sordos en el aprendizaje del castellano escrito como segunda lengua. *Pedagogía y Saberes* (N°22). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Galvis, R. (2011). *Manos y Pensamiento: Una mirada a los lenguajes de los sordos. Alternativa para el desarrollo integral humano y mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad sorda colombiana*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- García, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. (1ª ed.). Madrid, España: Edelsa.
- _____. (2008). *Cómo se diseña un curso de Lengua extranjera*. (2ª ed.). Madrid, España: Edelsa.
- Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Gómez del Estal, M. (2015). Teoría y práctica de la enseñanza de la gramática. Lo que se ve y lo que se hace. *MarcoELE, Revista de Didáctica-ELE* (N°20). Recuperado de http://marcoele.com/descargas/20/gomez-del-estal_ensenanza_gramatica.pdf.
- Grosfoguel, R. (2012). *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura De Sousa Santos*. Recuperado de <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum, Product or Praxis?* London: The Falmer Press.
- Hamel, R. (1999). La Lecto-escritura en la lengua propia: educación indígena bilingüe en la región P'urhepecha de México. *Actas de las III Jornadas de Etnolingüística*. Escuela de antropología. Facultad de Humanidades y Artes Universidad Nacional del Rosario. Argentina. Recuperado de <http://www.hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/2000a%20La%20lecto-escritura%20en%20la%20lengua%20propia%20-%20Educacion%20intercultural%20bilingue%20en%20la%20region%20purhepecha.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw- Hill.
- Hernández, S. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- INSOR. (2006). *Educación Bilingüe Para Sordos - Etapa Escolar -Orientaciones Pedagógicas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- INSTITUTO CERVANTES. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es>.
- Jutinico, S. (2012). *Caracterización de la comprensión lectora y la expresión escrita de los escolares sordos usuarios de la lengua de señas colombiana de bachillerato*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*. Vol. 35, Núm.4, 537-560.
- Lacorte, M. (2013). Metodología en contexto: Una propuesta de reflexión e innovación para docentes de segundas lenguas. *@tic. revista d'innovació educativa*. Núm. 10, 122-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349532398013>.
- Medina, E. (2007). *Subjetividades Sordas: Encuentros y desencuentros en educación*. Tesis de maestría. Universidad de Antioquia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras. El reto. Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Serie: Guías N° 22. Bogotá. Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf.
- _____. (2009). *Lineamientos Curriculares para el Área de Idiomas Extranjeros en la Educación Básica y Media*. Bogotá: Colombia. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_4.pdf.
- Naciones Unidas. (2012). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha.
- Nogueira, R. (2016). Entrevista personal vía correo electrónico, 14 de noviembre de 2016.
- Oviedo, A. (1995). *La situación lingüística en la escuela de sordos de Mérida: Comentarios sobre el estado actual del modelo bilingüe*. Documentos, 2, 17-36. Mérida, Venezuela: Instituto de Estudios Interdisciplinarios sobre la sordera y el lenguaje.
- Oviedo Alejandro (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Bogotá, Colombia: INSOR, Escuela de ciencias del lenguaje y Universidad del Valle.
- Pardo, J. (2005). *Una propuesta curricular para los cursos de español como lengua extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia en Las Naciones Unidas – Nueva York*. Tesis de maestría. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Rizo, M. & Romeu V. (2006). Cultura y comunicación intercultural. Aproximaciones conceptuales. *Revista de la Asociación Nacional de los Programas de Posgraduación en Comunicación*. Recuperado de <http://compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/85/85>.
- Ruiz, J. (1998). *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis Doctoral. Recuperado de <http://www.mec.es/redele/revista2/placido2.shtml>.
- Sánchez, C. (1995). *Educación básica para los sordos: Cuándo, cómo y dónde*. Documentos, 2,37-49. Mérida- Venezuela: Instituto de estudios interdisciplinarios sobre sordera y lenguaje.
- Sabater, M. (2012). *I congreso Internacional de español para fines específicos*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0024.pdf.

- Sacks, O. (2003). *Vejo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V. & Friz, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *FOLIOS*. Número 36, 131-151.
- Schmelkes, S. (2002). La enseñanza de la lectura y escritura en contextos multiculturales. VII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y escritura. Puebla. Universidad Intercultural del Estado de México. San Felipe del Progreso. México. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=CYKy2HGw8tc>.
- _____. (2013) Conferencia dictada en el marco de la inauguración del Diplomado para la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas y Cultura Indígenas en Educación Secundaria.
- Skliar, C. (2009). *Educación, Educar a cualquiera y cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación*. Santiago: UNESCO/OREALC: VI Jornadas sobre Cooperación Educativa Iberoamericana, Santiago: OREALC.
- Tovar, L. (2000). *La lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. El bilingüismo de los sordos*. Universidad del Valle. Cali, Colombia. Recuperado de http://www.academia.edu/30316352/LA_LENGUA_ESCRITA_COMO_SEGUNDA_LENGUA_PARA_EL_NIÑO_SORDO_1.
- Tubino, F. (2005). La Interculturalidad Crítica como Proyecto Ético-Político. *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima.
- VanPatten, B. (2002). *Processing instruction: An update*. Language learning, 52(4), 755-803.
- _____. (2004). *Processing instruction: Theory, Research and Commentary*. New Jersey: LEA
- Vargas, S. (2013) Sentencia de tutela T-139 de 2013. Recuperado el 31 de octubre de 2016, de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2013/T-139-13.htm>.
- Vidal, V. & Cabré, M.T. (2004). La combinatoria léxica en la enseñanza y aprendizaje de lenguas para propósitos específicos. *Actas del XV Congreso Internacional De ÁSELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0894.pdf
- Castillo Carballo, M. A.; Cruz Moya, O.; García Platero, J. M.; Mora Gutiérrez, J. P. (coord.). (2004). Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004* (896-902), Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Walsh C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Recuperado de <file:///C:/Users/usser/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20in>.
-

_____. (2009, marzo). *Interculturalidad y Educación Intercultural*. Ponencia presentada en el Seminario del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.

ANEXOS

Los anexos que se citan en el presente documento se pueden consultar en el medio magnético adjunto.