



PERFILANDO AL DOCENTE DE ELE-SORDOS

**(Una propuesta de competencias del profesorado de Español Lecto-Escrito para
estudiantes Sordos)**

HEDDY PAOLA PALOMINO YEPEZ

ELIANA ANDREA SEPÚLVEDA RAMOS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

**PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS CON
ÉNFASIS EN INGLÉS Y FRANCÉS**

BOGOTÁ, D.C.

2018

PERFILANDO AL DOCENTE:

PERFILANDO AL DOCENTE DE ELE-SORDOS

**(Una propuesta de competencias del profesorado de Español Lecto-Escrito para
estudiantes Sordos)**

HEDDY PAOLA PALOMINO YEPEZ

ELIANA ANDREA SEPÚLVEDA RAMOS

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Lenguas Modernas con
énfasis en Inglés y Francés**

Asesora

JANETH SOLANO DÍAZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

**PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS CON
ÉNFASIS EN INGLÉS Y FRANCÉS**

BOGOTÁ, D.C.

2018

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”
Artículo 23, resolución No 13 del 6 de julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

A nuestras familias por su apoyo incondicional.

A nuestra asesora por su paciencia.

A los docentes e intérpretes por su participación.

Resumen

En la presente investigación elaboramos una propuesta de perfil por competencias del docente de español lecto-escrito como segunda lengua para población Sorda (ELE-Sordos), con el fin de mejorar su desempeño en las Instituciones Educativas Incluyentes del Distrito Capital. Para el desarrollo de la propuesta, llevamos a cabo un proceso de extrapolación del modelo de las Competencias Clave del Profesorado de Lenguas Segundas y Extranjeras del Instituto Cervantes y el Marco Estratégico para la Enseñanza de Segundas Lenguas de Kumaravadivelu (1994) con la situación de enseñanza del docente de ELE-Sordos, la cual fue abordada a través de la aplicación de entrevistas semi-estructuradas a docentes e intérpretes de ELE-Sordos. Por lo cual, la metodología es de corte cualitativa con enfoque exploratorio, descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) e interpretativa (Rodríguez, 2011). El estado de la cuestión y el desarrollo de la misma permitieron confirmar la carencia actual de documentación y normatividad en relación con el perfil por competencias del docente de ELE-Sordos y evidenciar la necesidad de consolidarlo y fundamentarlo sobre el desarrollo de las competencias interculturales, pedagógicas y lingüísticas. Finalmente, creamos una propuesta de perfil idóneo basado en siete competencias, con la cual esperamos contribuir al mejoramiento de la calidad educativa y a la consolidación de los procesos de inclusión en las Instituciones Educativas.

Palabras clave: *competencias, perfil, docente, español, Sordos, inclusión.*

Abstract

In the present investigation, we elaborated a profile by competencies for written-read Spanish teachers of Deaf population in order to improve their performance in the inclusive Educational Institutions of the Capital District. For the development of the proposal, we carried out a process of extrapolation of the Cervantes Institute model of *Key Competencies of Second and Foreign Languages Teaching* and the *Strategic Framework for the Teaching of Second Languages* of Kumaravadivelu (1994) with the teaching situation of the Spanish as a second language teacher of Deaf people, which was addressed through the application of semi-structured interviews to teachers and interpreters Spanish as a second language of Deaf people. Therefore, the methodology is qualitative with an exploratory, descriptive (Hernandez, Fernandez and Baptista, 2010) and interpretive (Rodriguez, 2011) approach. Its state of the art and its development allowed confirming the current lack of documentation and regulations in relation to the profile by competences of the Spanish teachers of Deaf population and evidencing the need to consolidate and base it on the development of intercultural, pedagogical and linguistic competencies. Finally, we created a proposal of an ideal profile based on seven competencies, whereby we hope to contribute to the improvement of the educational quality and the consolidation of the inclusion processes in the Educational Institutions.

Keywords: *competences, profile, teaching, Spanish, Deaf, inclusion*

Résumé

Dans la présente investigation, nous avons élaboré un profil des compétences de l'enseignant de la lecture et écriture d'espagnol pour la population Sourde, afin d'améliorer leurs performances dans les établissements d'enseignement inclusif de la capitale. Pour l'élaboration de la proposition, nous avons procédé à une extrapolation du Modèle de Compétences Clés de L'enseignement des Langues Secondes et Étrangères de l'Institute Cervantes (2012) et du Cadre Stratégique pour L'enseignement des Langues Secondes de Kumaravadivelu (1994) à la situation de l'enseignant d'espagnol pour la population Sourde, laquelle a été abordé par l'application d'entretiens semi-structurés aux enseignants et interprètes de l'espagnol écrit en langue seconde pour les Sourds. Donc, la méthodologie est qualitative avec une approche exploratoire, descriptive (Hernández, Fernández et Baptista, 2010) et interprétative (Rodriguez, 2011). L'état de la technique et son évolution ont permis de confirmer l'absence actuelle de documentation et de réglementation en ce qui concerne le profil des compétences pour l'enseignant d'espagnol pour la population Sourde et de mettre en évidence la nécessité de la consolider et de la baser sur le développement des compétences interculturelles, pédagogiques et linguistiques. Enfin, nous avons créé une proposition de profil idéal basée sur sept compétences, dans le cadre de laquelle nous espérons contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à la consolidation des processus d'inclusion dans les Établissements Éducatives.

Mots-clés: *compétences, profil, enseignant, espagnol, Sourds, inclusion*

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN

1. Problema	4
1.1. Situación Problemática.....	4
1.1.1. Atipicidad de la situación de enseñanza del español lecto-escrito como segunda lengua para sordos.	4
1.1.2. La normatividad educativa y el docente de español lecto-escrito para Sordos.	7
1.2. Formulación del Problema de Investigación	11
2. Justificación.....	12
2.1. Estado de la cuestión	12
2.1.1. Ámbito distrital.....	12
2.1.2. Ámbito nacional.	14
2.1.3. Ámbito internacional.	14
2.2. Importancia de la Investigación.....	16
3. Objetivos.....	18
3.1. Objetivo General	18
3.2. Objetivos Específicos	18
4. Marco de referencia	19
4.1. Marco Conceptual	19
4.1.1. Perfil por competencias del docente de lenguas.....	19
4.1.2. Rasgos distintivos de las segundas lenguas, lenguas extranjeras y primera lengua.	20
4.1.3. Uso y conceptualización de las siglas ELE, EL/E y ELE-Sordos.	21
4.1.4. Concepto de educación inclusiva.	22
4.2. Marco teórico.....	23
4.2.1. Modelo de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes.	23

4.2.2. El Marco estratégico para la enseñanza de L2 de Kumaravadivelu.....	26
5. Marco Metodológico.....	28
5.1. Tipo de Investigación	28
5.2. Los Participantes	29
5.3. Método y Técnicas	30
5.3.1. Procedimiento Metodológico.	30
6. Análisis y Resultados	34
6.1. Del Análisis hacia la Construcción de la Propuesta	37
6.1.1. Organizar situaciones de aprendizaje.	37
6.1.2. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.	42
6.1.3. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.	46
6.1.5. Desarrollarse profesionalmente.	51
6.1.6. Gestionar sentimientos y emociones.	54
6.1.7. Participar activamente en la institución.....	58
6.1.8. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.	62
7. Descripción de la Propuesta del Perfil por Competencias del Docente de Español Lecto-Escrito como Segunda Lengua para Sordos.....	65
7.1. Crear Situaciones de Aprendizaje	66
7.1.1. Caracterizar a los estudiantes.	66
7.1.2. Plantear objetivos claros, pertinentes y plausibles para la clase.	67
7.1.3. Propiciar un ambiente adecuado para el uso de la lengua.	67
7.1.4. Generar procesos metalingüísticos y meta cognitivos.....	67
7.2. Evaluar el Proceso de Aprendizaje del Alumno.....	68
7.2.1. Llevar a cabo procesos continuos de evaluación formativa.	68
7.2.2. Realizar retroalimentaciones colaborativas con los estudiantes.....	69
7.2.3. Promover prácticas justas en la evaluación.	69

7.2.4. Orientar al alumno en el uso de estrategias para identificar fortalezas y debilidades.....	70
7.3. Generar Procesos de Aprendizaje a través del Afecto.....	70
7.3.1. Percibir al alumno desde la posibilidad.....	70
7.3.2. Ganarse la confianza del alumno.....	71
7.3.3. Empoderar al estudiante de su propio aprendizaje.....	71
7.3.4. Reconocer el impacto emocional sobre el aprendizaje.....	71
7.4. Transformar su Realidad Educativa	72
7.4.1. Analizar las propias prácticas docentes.....	72
7.4.2. Reflexionar sobre las prácticas educativas de la institución.....	72
7.4.3. Liderar proyectos de sensibilización en la institución.....	73
7.5. Implicarse en la Cultura Sorda	73
7.5.1. Reconocer al alumno como individuo diverso.....	73
7.5.2. Interactuar directamente con el alumno.....	74
7.5.3. Promover en el alumno el reconocimiento de la alteridad.....	74
7.6. Adaptar los Recursos del Entorno	74
7.6.1. Ser flexible frente al manejo de herramientas de su contexto.....	75
7.6.2. Integrar conocimientos y saberes para potenciar el aprendizaje.....	75
7.6.3. Implicar al alumno en el desarrollo de herramientas y estrategias de aprendizaje.	75
7.7. Tener Pasión, Vocación y Visión Crítica.....	76
7.7.1. Responsabilizarse de la labor profesional.....	76
7.7.2. Ser resiliente ante las adversidades.....	76
7.7.3. Mantener buenas dinámicas relacionales.....	77
7.7.4. Actualizarse profesionalmente.....	77

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lista de Anexos

Anexo 1. Carta de presentación como estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana ante docentes e intérpretes de español lecto-escrito para Sordos.

Anexo 2. Formato correspondiente a la entrevista semi-estructurada para aplicar a profesores e intérpretes de Español Lecto-Escrito como segunda lengua para población Sorda.

Anexo 3. Formato de consentimiento informado para entrevistar a profesores e intérpretes de Español Lecto-Escrito como segunda lengua para población Sorda.

Anexo 4. Formato de consentimiento informado para entrevistar a una persona Sorda con mediación comunicativa del intérprete.

Anexo 5. Transcripción de entrevista a un docente de español lecto-escrito para Sordos con más de 10 años de experiencia en el ámbito educativo según la técnica de transcripción de Jan Peter Náuta (2016).

Anexo 6. Transcripción de entrevista a un docente-intérprete de lengua de señas para Sordos con más de 20 años de experiencia en contexto educativo la técnica de transcripción de Jan Peter Náuta (2016).

Anexo 7. Transcripción de entrevista a un docente Sordo profundo de español lecto-escrito para Sordos con más de 20 años de experiencia en contexto educativo según la técnica de transcripción de Jan Peter Náuta (2016).

Anexo 8. Propuesta de perfil por competencias del docente de español lecto-escrito como segunda lengua para Sordos.

Anexo 9. Mapa conceptual del modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes (20012)

Anexo 10. Mapa conceptual del marco estratégico para la enseñanza de lenguas segundas de Kumaravadivelu (1994)

Lista de Tablas

Tabla 1. Plan operativo de enseñanza/aprendizaje del castellano escrito.

Tabla 2. Modelo de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes (2012).

Tabla 3. Marco estratégico para la enseñanza de segundas lenguas de Kumaravadivelu (1994).

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como tema central la creación de una propuesta de perfil por competencias del docente de español lecto-escrito como segunda lengua para personas Sordas (en adelante **ELE-Sordos**) con el fin de comprender su labor y ofrecer herramientas para mejorar sus prácticas profesionales en las Instituciones Educativas Incluyentes de Bogotá D.C. La motivación para su desarrollo nació de nuestra curiosidad sobre cómo aprenden a leer y a escribir los estudiantes Sordos.

Al indagar al respecto, nos dimos cuenta que, si bien las investigaciones sobre el aprendizaje del español lecto-escrito como segunda lengua en escolares Sordos son pocas, también lo son las investigaciones relacionadas con el perfil de docentes de dicha área. Situación que nos llevó a plantearnos que existe la necesidad de describir y crear un perfil por competencias para el docente de ELE-Sordos.

En consecuencia, estructuramos la presente investigación en siete capítulos que comprenden: el problema, la justificación, los objetivos, el fundamento teórico, la metodología, el análisis de los resultados, la propuesta de perfil por competencias como resultado de esta investigación y finalmente, las conclusiones, limitaciones y sugerencias que surgieron tras el desarrollo de la misma.

Al ser así la estructura del trabajo, en el primer capítulo describimos las particularidades de la situación de enseñanza y el contexto laboral del profesor de ELE-Sordos; evidenciamos la falta de protagonismo de éste profesional en la normatividad del país y, a partir de dicha situación problemática, formulamos el interrogante: ¿Qué competencias debería desarrollar el profesor de español lecto-escrito como segunda lengua para población Sorda?; al cual intentamos dar respuesta a través de esta investigación.

En el segundo capítulo, desarrollamos la justificación de la investigación, a través de la descripción del estado de la cuestión a nivel distrital, nacional e internacional, y seguidamente, exponemos la importancia que sustenta la elaboración del presente trabajo, la cual se relaciona con la necesidad que existe de crear un perfil por competencias del docente de español lecto-escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos.

En el tercer capítulo, formulamos los objetivos que orientan el desarrollo de la investigación. Siendo el objetivo general la consolidación de una propuesta de perfil por competencias idóneo del docente de ELE-Sordos, la cual se logró gracias al desarrollo de dos objetivos específicos: el primero, tiene que ver con la extrapolación del modelo de *Competencias Clave del Profesorado de Lenguas Segundas y Extranjeras* del Instituto Cervantes (2012) y el *Marco estratégico para la Enseñanza de Segundas Lenguas* de Kumaravadivelu (1994) con la situación de enseñanza del docente de ELE-Sordos; y el segundo objetivo específico, tiene que ver con la aplicación de una entrevista, a manera de autoevaluación y evaluación, donde los docentes de ELE-Sordos y los intérpretes de Lengua de Señas Colombiana-español, respectivamente, se permiten entender la percepción, de unos y otros, sobre el desempeño del docente, tomando como factor importante las particularidades que le ofrece su contexto laboral.

En el cuarto capítulo, exponemos el marco de referencia, allí se muestran los conceptos y teorías que fundamentan el presente trabajo; como son los términos relacionados con las competencias del docente de lenguas a partir de Galvis (2007), Cano (2006), el Instituto Cervantes (2012) e Iglesias (2016); los conceptos relacionados con segundas lenguas, lenguas extranjeras y primera lengua según las definiciones del Instituto Cervantes (2018); el concepto y explicación del uso de las Siglas ELE, EL/E y ELE-Sordos, y el concepto de educación inclusiva según Echeita (2007) y Matsuura (2008) . Finalmente, los autores que fundamentan el marco teórico son, por un lado, el Instituto Cervantes (2012) con su modelo de Competencias Clave del Profesorado de Lenguas Segundas y Extranjeras (cuya sigla en adelante será CCPLSE para agilizar la lectura), y el segundo, Kumaravadivelu (1994) con su propuesta del Marco Estratégico para la Enseñanza de Segundas Lenguas.

En el quinto capítulo, presentamos la metodología que delimita el trabajo y detalla el tipo de investigación llevada a cabo, la cual corresponde, a partir de Hernández, Fernández y Baptista (2011), a un proceso de carácter cualitativo, en tanto logra exponer, de un lado, los motivos por los cuales no se ha elaborado un perfil por competencias del docente de ELE-Sordos; por otro lado, la necesidad de investigar sobre cuál sería una propuesta de perfil por competencias de dicho profesional; y en el mismo sentido, consigue la descripción de este. De igual manera, la investigación es exploratoria, toda vez que se posiciona como uno de los primeros acercamientos hacia la elaboración de éste perfil por competencias del docente de ELE-Sordos. Finalmente, también es descriptiva-interpretativa, a partir de Rodríguez (2011),

puesto que permite la descripción de la situación problemática, desde un contexto particular, a través del cual se logra interpretar la realidad del docente de ELE-Sordos en su globalidad.

En cuanto a los participantes, se logró una muestra de ocho participantes del nivel Distrital en correspondencia con la existencia de un número reducido de Instituciones Educativas Distritales de educación básica secundaria, media y superior que cuentan con una matrícula importante de población Sorda. La extensa trayectoria y experiencia de los participantes fue el criterio y el denominador común para su elección, en su mayoría licenciados con estudios de posgrado y uno de ellos con Doctorado en curso. La técnica utilizada para la elaboración del cuestionario partió de las categorías presentadas en el documento del Instituto Cervantes (2012), a las cuales se les dio el tratamiento pertinente, teniendo en cuenta la situación de enseñanza del profesor de ELE-Sordos. La transcripción de las entrevistas se realizó según la técnica de Jan Peter Nauta (2016), mientras que la técnica de Cisterna (2015) se utilizó para el análisis y la triangulación de la información.

En el sexto capítulo, exponemos de manera detallada el proceso de extrapolación del documento del Instituto Cervantes (2012) con la realidad del docente de ELE-Sordos para elaborar el cuestionario, analizar los datos recolectados, triangular los mismos y con ello obtener los resultados. El proceso en mención se estructuró en tres momentos: en el primer momento, planteamos el análisis y la respectiva categorización de la información recolectada a través de las entrevistas semi-estructuradas; en el segundo momento, triangulamos esta información entre entrevistados; y en el tercer momento, desarrollamos la triangulación de los resultados obtenidos, tras la triangulación previa de la información entre entrevistados, con los fundamentos del marco teórico.

En el séptimo y último capítulo, establecimos a manera de propuesta, el perfil por competencias del docente de ELE-Sordos, a partir del proceso descrito anteriormente y seguidamente presentamos las conclusiones, limitaciones y sugerencias que surgieron durante el desarrollo del presente trabajo de investigación.

1. Problema

En este primer capítulo describimos, inicialmente, la situación problemática que permea la labor de los docentes de español lecto-escrito como segunda lengua para Sordos (en adelante ELE-Sordos¹) y el contexto de las Instituciones educativas formales de Bogotá D.C. en las cuales se desempeñan. Seguidamente, formulamos el interrogante, al cual se intentará dar respuesta con el desarrollo de la presente investigación.

1.1. Situación Problemática

El presente apartado tiene como fundamento, en primer lugar, describir el contexto presentado por las docentes Cárdenas y Solano (2017) en su trabajo de grado *Extranjeros en su propia tierra*, y, en segundo lugar, exponer cómo la normatividad educativa del país excluye el perfil por competencias del docente de ELE-Sordos.

1.1.1. Atipicidad de la situación de enseñanza del español lecto-escrito como segunda lengua para Sordos.

Al ahondar en el marco de la educación incluyente, se encuentra que si no existiera escasez en investigaciones, estudios y normatividad educativa, que definieran o describieran con detalle el perfil profesional y académico del docente de español lecto-escrito de estudiantes Sordos (en adelante ELE-Sordos), así como sus competencias, entre otros factores y aspectos a tener en cuenta, se garantizaría un mejor desempeño y servicio educativo de mejor calidad para la población Sorda.

Dada la situación, a continuación, se describen los dos aspectos, que afectan la práctica docente y convierten en atípico tanto el perfil del docente de ELE-Sordos como sus competencias. El primero de ellos tiene que ver con la situación de enseñanza; escenario que moldea de manera particular, el perfil, su desempeño y en consecuencia sus competencias. Este aspecto, como se mencionó, se fundamenta en el contexto descrito por las docentes Cárdenas y Solano (2017), en su trabajo de maestría *Extranjeros en su propia tierra*. Esta descripción del contexto, según las autoras, bien puede extrapolarse a la situación de

¹ El concepto de esta Sigla, ELE-Sordos, y su uso se explica en el capítulo 4 del presente trabajo con el fin de diferenciarla de las siglas ELE y EL/E de uso corriente en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera.

enseñanza de Instituciones Educativas Distritales de educación básica primaria, secundaria y media que cuentan con población Sorda en sus aulas, y en menor medida, a la situación de enseñanza en instituciones de educación superior públicas y privadas que tienen en su matrícula estudiantes Sordos. Así las cosas, la situación de enseñanza del profesor de ELE-Sordos es la siguiente:

En primer lugar, en el ámbito educativo se puede evidenciar la existencia de docentes de ELE-Sordos sin formación en enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras como ya se dijo. Muchos de ellos, cuentan principalmente con formación profesional de base tales como licenciatura en educación especial, licenciatura en español como primera lengua o como lengua materna, fonoaudiología, comunicación social, entre otras áreas afines. A éste aspecto se suma el hecho de que la mayoría de estos profesionales no cuentan tampoco con el conocimiento de la gramática y dominio de la Lengua de Señas Colombiana (en adelante LSC). En segundo lugar, los profesionales encargados del área de español como segunda lengua en básica primaria, en su mayoría, son docentes de educación especial. Este hecho resulta problemático puesto que, si bien estos profesionales cuentan con la formación para enseñar a estudiantes con necesidades particulares, especiales o diversas, dicha formación no les permite responder a las necesidades específicas que surgen cuando se enseña una segunda lengua.

En tercer lugar, y aunado al aspecto anterior, las personas Sordas que enseñan la lengua de señas colombiana (LSC), pertenecientes al área de humanidades en calidad de modelos lingüísticos² en básica primaria, secundaria y media, no están formados en la enseñanza de primeras lenguas o lengua materna. Éste suceso conlleva a que los estudiantes no tengan bases fuertes en primera lengua y que, por lo tanto, su aprendizaje de una segunda lengua resulte más complicado.

² EL modelo lingüístico es una persona Sorda que por lo general trabaja en una institución educativa y orienta la clase de Lengua de señas. Para el caso de la población Oyente es el profesor de primera lengua, es decir, el profesor de español y literatura. De acuerdo al Instituto Nacional para Sordos (INSOR, s.f.) es:

...una persona que muestra la lengua de señas colombiana en uso, la modela para los aprendices Sordos y Oyentes. Además de mostrar o modelar la LSC, también son las personas que tienen el conocimiento implícito de ser y vivir como Sordos y por lo tanto manifiestan y transmiten en sus interacciones comunicativas cotidianas el patrimonio de valores de una comunidad. Hacen parte de la comunidad educativa y como tales se constituyen en agentes educativos relevantes. Los modelos lingüísticos Sordos fueron reconocidos legalmente por primera vez, en el Decreto 2369 de 1997...

En cuarto lugar, los(as) fonoaudiólogos(as) quienes, en su mayoría, acompañan los procesos de inclusión en las Instituciones Educativas Distritales, en calidad de docentes de apoyo, son quienes tienen alta injerencia en la toma de decisiones frente al enfoque de la enseñanza de ELE-Sordos. A manera de ejemplo, se encuentran, entre otros, algunos(as) que privilegian la comunicación oral en los estudiantes con restos auditivos considerables y dimensionan en segundo plano, la importancia del desarrollo y el uso de la primera lengua (LSC) para los estudiantes Sordos. Por otro lado, están aquellos(as) quienes favorecen el fortalecimiento de la primera lengua (LSC) y restan importancia a los intentos de oralización de los alumnos. Y existen aquellos que combinan las dos modalidades. De esta circunstancia nace el hecho de que el enfoque bajo el cual se definen las metodologías pedagógicas y perspectivas conceptuales no esté unificado, y en consecuencia, esté sujeto continuamente a diversas interpretaciones que problematizan la situación de los docentes de ELE-Sordos.

En quinto y último lugar, se tiene a quienes dirigen las Instituciones Educativas y aquellos docentes de áreas diferentes a la de humanidades, que en su mayoría, presentan dificultades para comprender el proceso de adquisición o aprendizaje de una lengua, y por consiguiente, les cuesta aplicar este conocimiento al proceso de adquisición y aprendizaje de LSC y ELE-Sordos en su vida académica cotidiana. Tales son los casos donde se escucha de su parte aseveraciones y exigencias más allá de lo que humanamente puede hacer un estudiante Sordo a nivel de comprensión lectora y de producción escrita, situación que irrumpe negativamente en los procesos de inclusión educativa.

En suma, por lo expuesto anteriormente, consideramos que la situación de enseñanza de los profesores de ELE-Sordos no solo es atípica, sino que también los sitúa, en términos generales, en desventaja con respecto a sus pares de otras áreas. Hay una mayoría, como ya se dijo, de docentes de ELE-Sordos sin formación en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras a quienes se les reclama, como dice uno de ellos de manera jocosa, que los estudiantes hablen. Como resultado, la enseñanza de ELE-Sordos se dificulta, toda vez que los planteles educativos, en su mayoría, no cumplen con la escasa normatividad reglamentada al respecto, no les brindan apoyo a los docentes en términos de herramientas visuales, TIC, ni espacios adecuados y dignos para llevar a cabo su labor (Cárdenas y Solano, 2017).

Después de haber descrito las generalidades del contexto de enseñanza que permea las prácticas de los docentes de ELE-Sordos y que convierte en atípica su situación, en el siguiente apartado describiremos el segundo aspecto que afecta la labor del docente de ELE-

Sordos y que está relacionado con su falta de protagonismo en la normatividad educativa colombiana.

1.1.2. La Normatividad educativa y el docente de español lecto-escrito para Sordos.

El segundo aspecto que afecta la práctica del docente de ELE-Sordos está relacionado con la normatividad educativa, la cual lo invisibiliza en tanto que no lo menciona como agente pedagógico de manera explícita. Esta aseveración se respalda, en un primer momento, con la normatividad reciente del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), la Resolución 09317 del 6 de mayo de 2016 y el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017. Y en un segundo momento con dos documentos, uno de la Secretaría de Educación Distrital (SED, 2004) y el otro del Instituto Nacional para Sordos (INSOR, 2015-2018).

Al ser así la situación, el primer momento relacionado con la normatividad educativa vigente, pertinente al problema planteado en el presente trabajo, que desconoce al docente de ELE-Sordos, se describe a continuación:

El decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, “Por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad”, trata sobre las responsabilidades del MEN, de las Secretarías de Educación y de los establecimientos educativos públicos y privados en relación con la oferta educativa para la comunidad Sorda respectivamente. En consonancia con lo anterior, afirma, en el literal a) de su artículo 2.3.3.5.2.3.1., que son “Responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional”: primero, consolidar con el INSOR la oferta de Modalidad Bilingüe (Lengua de Señas Colombiana-español escrito) – Bicultural (para la población Sorda y la población Oyente) proveer los servicios de apoyo necesarios para que esta se viva y se practique realmente. Segundo, eliminar las barreras que impiden el acceso al conocimiento y a la información por medio de las TIC. Y tercero, promover y desarrollar procesos de investigación e innovación para mejorar el desempeño de los estudiantes.

De igual manera, estipula en el literal b) de su artículo 2.3.3.5.2.3.1., que son “responsabilidades de las secretarías de educación o la entidad que haga sus veces en las entidades territoriales certificadas”; por un lado, incluir y fortalecer los procesos de inducción y re inducción, y la formación de los docentes y directivos docentes en aspectos básicos para la atención educativa de los estudiantes; por otro lado, dotar a los establecimientos educativos

oficiales con las herramientas pedagógicas, didácticas, técnicas y tecnológicas accesibles para la promoción de una educación pertinente y de calidad.

Por último, menciona en el literal c) de su artículo 2.3.3.5.2.3.1., que es responsabilidad de los establecimientos educativos públicos y privados “adelantar procesos de formación docente internos con enfoque de educación inclusiva” para los docentes de aula, es decir, aquellos que orientan áreas obligatorias y optativas de acuerdo con los planteamientos del currículo y del proyecto educativo institucional (PEI) y dicha formación interna debe ser guiada por el MEN.

Si bien en el país nunca se había contado con una oferta de este tipo para la comunidad Sorda, es preciso mencionar que en ninguno de sus apartados se menciona la manera en que se va a cualificar y formar al docente de ELE-Sordos, ni en qué aspectos esta formación estará enfocada.

La resolución 09317 del 06 de mayo 2016, “Por la cual se adopta e incorpora el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente y se dictan otras disposiciones” en su anexo número 1, denominado “MANUAL DE FUNCIONES, REQUISITOS Y COMPETENCIAS PARA DIRECTIVOS DOCENTES Y DOCENTES” figuran dos apartados; el segundo “recoge el marco reglamentario y conceptual con base en el cual se han construido los perfiles” con el que se busca brindar información a “cualquier ciudadano interesado en ejercer la docencia en el sector oficial en el país ...” (MEN, 2016, p.5) Y el tercero, trata sobre la identificación de perfiles:

[...] señala los aspectos principales para identificar cada tipo de cargo. [...] precisa las denominaciones de los diferentes tipos de cargos docentes o directivos docentes, describe el propósito principal de cada uno de estos y las funciones esenciales asociadas. Luego define los saberes que debe poseer y comprender la persona que esté llamada a ejercer el cargo, tales como: teorías, principios, normas, técnicas y conceptos, y, las competencias comportamentales relacionadas con la naturaleza funcional del cargo. Finalmente, para cada tipo de cargo docente se fijan los requisitos de formación académica y experiencia [...]

(MEN, 2016, p.5)

En este sentido, se consignan los requisitos mínimos de formación académica y experiencia de directivos docentes, de cada docente licenciado o no licenciado y de cada docente líder de apoyo encargado del fortalecimiento de competencias en las diferentes áreas del conocimiento. Dentro de este marco, el docente debe desarrollar el área de gestión denominada por la Guía 34 del MEN “Gestión de la comunidad”, la cual trata los aspectos sobre las relaciones entre la institución y la comunidad, la participación, la convivencia y la

atención a poblaciones “con necesidades especiales” (MEN, 2016, p.12) fundamentándose en una perspectiva incluyente.

En suma, a pesar de que allí se habla de la “perspectiva de inclusión”, no se hace visible el perfil del docente de español lecto-escrito como segunda lengua para Sordos, ni el perfil del docente de lengua de señas colombiana (LSC) como primera lengua. De igual manera, tampoco se define con claridad cómo el MEN entiende el concepto de inclusión educativa.

El segundo momento de este capítulo, muestra, por un lado, el documento elaborado por la SED y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), titulado *Integración escolar de sordos, usuarios de la Lengua de Señas Colombiana LSC en Colegios Distritales* (2004). Documento importante en la medida en que orienta sobre la organización curricular de los Colegios que acogieron en sus aulas a la población Sorda. Sin embargo, está desactualizado y tras catorce años desde su aparición, no ha sido reglamentado por una norma oficial, a través de la cual se lograra hacer efectivo lo que allí se menciona. Entre sus orientaciones, con respecto al perfil del docente de español escrito, menciona que “es necesaria la asignación de un docente para el área de castellano escrito como segunda lengua, quien tenga dedicación exclusiva para esta labor” (p.81), lo cual se cumple en la actualidad en la mayoría de las instituciones educativas distritales.

También menciona que la clase de español escrito:

[...] puede estar orientada por un docente de idiomas (inglés y español, Filología e Idiomas, Español y Lingüística) o por un Licenciado en Educación que tenga experiencia en el campo de la educación de los Sordos, con proficiencia lingüística en LSC y con experiencia en enseñanza de la lengua escrita. En los dos casos, los docentes requieren procesos de formación y /o cualificación al respecto [...] (SED, 2004, p.82)

Situación que a la fecha no se cumple debido a que la SED nunca ha abierto convocatoria de cualificación, a través de los programas de formación permanente para docentes (PFPD). Así mismo, el documento dice que si el profesor es licenciado en idiomas y “no posee competencia comunicativa en LSC, deberá desarrollar su clase con la mediación del servicio de interpretación”, pero “si es un profesional proficiente en dicha lengua puede realizar su clase directamente en lengua de señas, sin contar con el intérprete.” (p.82) En relación con lo anterior, a la fecha, no ha sido posible que los docentes de español escrito del sector público cumplan a cabalidad con este requisito por las mismas razones expuestas anteriormente.

Para finalizar, el documento hace evidente la inexistencia del perfil de la siguiente manera:

[...]El perfil de dicho docente se habrá de consolidar y perfeccionar a medida que avancen los procesos pedagógicos, investigativos, y lingüísticos en torno a la formación bilingüe de los educandos sordos, puesto que no existen en la actualidad profesionales especializados en este campo. Los desarrollos que se vayan alcanzando, serán insumos que contribuyan a la formación y cualificación de los docentes en dicho campo [...] (SED, 2004, p.86)

Respecto a las funciones del docente, enfatiza que materializará las orientaciones presentadas en el documento; que se actualizará “permanentemente en aspectos teóricos y prácticos sobre la enseñanza de segundas lenguas y la lengua castellana escrita para los educandos sordos.”; consolidará y perfeccionará “su labor a medida que avancen los procesos pedagógicos, investigativos, y lingüísticos en torno a la formación bilingüe de los educandos sordos...” (p.88).

De acuerdo a esta situación, se concluye que la consolidación del perfil por competencias y funciones del docente de ELE-Sordos demorará el tiempo que sea necesario para solventar las problemáticas que giran en torno a situación de enseñanza del español escrito para Sordos y según la voluntad de la administración de turno.

Por otro lado, el documento, *Plan estratégico 2015-2018* elaborado por el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), entidad adscrita al MEN, muestra su pretensión de desarrollar actividades que promuevan “la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua, específicamente el castellano escrito” dentro de una primera “Línea programática 2: Agentes educativos competentes”, con un objetivo general: “capacitar a los profesionales que adelantan el proceso educativo de las personas sordas, con el fin de que conozcan y adecuen su labor a las condiciones específicas de esta población.” y “aumentar los agentes educativos con competencias específicas para la atención de estudiantes sordos”. El *Plan Operativo* muestra una meta de cualificación de “cuatro mil (4000) agentes educativos que atienden población sorda”. Y la “Línea programática 2: Enseñanza/aprendizaje del castellano escrito” persigue el objetivo: “promocionar la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua...” con un plan operativo, cuyas metas descritas tienen que ver con “Cuatro (4) Estrategias Didácticas para la enseñanza del Castellano Escrito” y “ciento cincuenta agentes educativos formados para [su] enseñanza” (p. 43-49).

La tabla que a continuación se muestra, describe la proyección de actividades durante este periodo de tiempo. Sin embargo, se desconoce la divulgación de los resultados de este Plan por parte de INSOR, que a la fecha de la consulta, en su página no figuran.

Tabla 1

Plan Operativo de Enseñanza/Aprendizaje del Castellano Escrito.

ACTIVIDAD	PRODUCTO	2015	2016	2017	2018	META ACUMULADA 2018
Desarrollar Investigación para el diseño de las Estrategias Didácticas del Castellano Escrito en los niveles Introdutorio, Umbral y Comunicativo I.	Documentos de Estrategias Didácticas Preliminares	Dos (2) Documentos (Introdutorio y Umbral)	Un (1) Documento (Comunicativo I)		Un (1) Documento (Comunicativo II)	Cuatro (4) Documentos Preliminares
Adelantar Investigación Acción Participativa con Docentes para pilotear Estrategias Didácticas	Estrategias Didácticas Piloteadas	Piloteado el nivel introductorio	Piloteado el nivel Umbral	Piloteado el nivel Comunicativo I		Tres (3) Documentos piloteados
Diseñar Programa de Formación de formadores para la enseñanza del Castellano Escrito	Programa Diseñado	1				1
Implementar Programa de Formación de Formadores para la enseñanza del Castellano Escrito	Programa de Formación de Formadores implementado	1				1
Desarrollar Programa de Formación de Agentes Educativos para la enseñanza del Castellano escrito	Agentes educativos formados para la enseñanza de la L. C. E.		50	50	50	150

Fuente: Plan estratégico 2015-2018 del INSOR (2015)

A manera de conclusión, se puede observar que ninguna de las dos entidades ha dado cuenta de sus planteamientos. Además, teniendo en cuenta que la normatividad del país no ofrece lineamientos claros para la consolidación de un perfil por competencias del docente ELE-Sordos, ni los criterios para su selección y formación, se puede afirmar que los avances pedagógicos y metodológicos que se han dado en la enseñanza de ELE-Sordos se deben, en el mejor de los casos, a la formación independiente y el esfuerzo individual de cada profesor.

1.2. Formulación del Problema de Investigación

Después de haber expuesto los hechos relacionados con las particularidades de la situación de enseñanza de los docentes de ELE-Sordos y con su ausencia, en tanto que no existe su perfil por competencias docentes en la normatividad educativa vigente, a continuación formulamos el problema que se intentará resolver con el desarrollo del presente trabajo de investigación.

¿Qué competencias debería desarrollar el profesor de español lecto-escrito como segunda lengua para población Sorda?

2. Justificación

En este capítulo exponemos las razones que sustentan la realización de la presente investigación. En primer lugar mostramos, antecedentes de investigaciones relacionadas con la existencia o no de documentos descriptivos o investigaciones que definan o que hayan tenido interés en el tema de las competencias de los docentes que enseñan español-escrito a población Sorda dentro del marco de la educación incluyente. En segundo lugar, damos a conocer el grado de importancia y la relevancia que tiene la realización de este trabajo.

2.1. Estado de la cuestión

Con el fin de establecer el grado de pertinencia y relevancia del presente trabajo de investigación es preciso aclarar que debido a que, a la fecha, no ha sido posible encontrar estudios que se centren únicamente en definir el perfil por competencias del docente de español lecto-escrito como segunda lengua para Sordos (ELE-Sordos) en el país, fue necesario referenciar documentos y trabajos de investigación que iluminaran, a grandes rasgos, el camino hacia el encuentro de criterios que pudieran servir para la construcción y consolidación del perfil en cuestión.

En concordancia con lo anterior, a nivel distrital se tienen dos documentos; el primero de la Secretaría de Educación Distrital y del Instituto Nacional para Sordos (INSOR, 2004), y el segundo, un trabajo de grado de maestría de Cárdenas y Solano (2017). A nivel nacional, se presenta un documento elaborado por el Instituto Nacional para Sordos (INSOR, 2006), dependencia del MEN. Y a nivel internacional, se exponen cinco trabajos: Stratulat (2013); Iglesias (2016); Martínez; Fernández (2007); y Larrinaga y Peluso (2007).

2.1.1. Ámbito distrital.

En éste apartado, presentamos, el primer documento titulado *Integración escolar de Sordos usuarios de la Lengua de Señas Colombiana en Colegios Distritales* (SED, 2004) en el cual se describen estrategias pedagógicas para el mejoramiento de los procesos de integración de escolares Sordos en las Instituciones Educativas. Allí, se encuentran lineamientos para la selección o convocatoria de educadores del área de “castellano escrito como segunda lengua” para alumnos Sordos. Dichos lineamientos se pueden resumir de la siguiente manera:

Primero, es preciso procurar que el docente del área de castellano escrito como segunda lengua de Sordos cuente con formación bilingüe (LSC-español escrito) (p. 56). En caso de que esto no se dé el docente deberá contar con el servicio de interpretación para el desarrollo de su clase. Segundo, es necesario que para la clase de lengua escrita para Sordos se asigne un docente de “dedicación exclusiva para esta labor”. Por último, y tercero, es posible que ésta asignatura sea liderada “por un docente de idiomas (Inglés y Español, Filología e Idiomas, Español y Lingüística) o por un licenciado en educación que tenga experiencia en el campo de la educación de los sordos, con proficiencia lingüística en LSC y con experiencia en enseñanza de la lengua escrita. En los dos casos, los docentes requieren procesos de formación y cualificación al respecto” (p. 81, 82).

Como se puede observar, el anterior documento de trabajo, es relevante para nuestra investigación puesto que sí apunta a la consolidación de un perfil de profesores de ELE-Sordos basado, en principio, en sus competencias bilingües y pedagógicas; sin embargo, allí no se menciona si la Secretarías de Educación o el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ofertarán los programas de formación docente, ni cómo se financiarán. En ese sentido, el documento pone en evidencia no sólo la carencia del perfil por competencias del docente de ELE-Sordos bajo una normatividad, sino también las pocas aproximaciones que se han realizado en el área hasta el momento.

El segundo documento, *Extranjeros en su propia tierra*, de las docentes Esperanza Cárdenas y Janeth Solano (2017), trabajo de maestría de la Pontificia Universidad Javeriana, da inicio a una propuesta de modelo curricular para la enseñanza del español lecto-escrito como segunda lengua para la población Sorda, desde un enfoque intercultural incluyente, a partir del desarrollo del primer nivel de fundamentación del modelo de García-Santa Cecilia (1995). Con su propuesta de fundamentación, las autoras pretenden contribuir al mejoramiento de la enseñanza del español escrito como segunda lengua para Sordos.

Éste documento es relevante porque si bien no se aproxima al perfil por competencias del docente de ELE-Sordos, en tanto que no lo analiza en detalle, sí inicia una propuesta curricular fundamentada en las teorías de enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras aplicada a la enseñanza del español lecto-escrito como segunda lengua para la población Sorda que contribuye a mejorar las competencias docentes de quienes tienen a cargo esta asignatura en las instituciones de educación formal de la ciudad de Bogotá.

2.1.2. Ámbito nacional.

En este segundo nivel presentamos el documento *Orientaciones Pedagógicas Documento 1: Educación Bilingüe para Sordos-Etapa Escolar* (INSOR, 2006), cuyo objetivo es brindar disposiciones que propicien condiciones de calidad, equidad y pertinencia con el fin de mejorar los procesos de integración de estudiantes Sordos a las instituciones educativas.

En relación con la selección del equipo docente, el documento propone que las instituciones tengan en cuenta lo siguiente: que los docentes de Sordos deben ser Licenciados en Educación o en Pedagogía Infantil o Educación Especial, para el nivel de preescolar y básica primaria; que aquellos que cuenten con profesiones de base diferentes de Licenciatura en Educación, deben contar con un postgrado en educación; de igual manera, que los docentes deben ser bilingües, y para el caso de los Oyentes, estos deben ser usuarios competentes de la LSC, tener dominio de la lengua castellana escrita y mostrar interés frente a la actualización sobre el uso y conocimiento de las mismas; y que para el caso de los docentes Sordos, estos deben mostrar interés en la lengua castellana escrita como segunda lengua.

Consideramos que este antecedente es relevante puesto que si bien los criterios de selección y formación del docente de español escrito para Sordos se relacionan y complementan el documento de la Secretaría de Educación Distrital (2004), ninguno de los documentos expone con detalle las competencias lingüísticas, tanto para la LSC como para el español, e interculturales con las que deberían contar los profesores de éstas áreas.

2.1.3. Ámbito internacional.

De los cinco documentos que a continuación se relacionan; tres de ellos, cuyos autores son Stratulat (2013), Iglesias (2016) y Martínez (2011), si bien no se centran en el perfil, ni en la situación específica del docente de ELE-Sordos, sí permiten visibilizar el contexto de enseñanza de los profesores de español como lengua extranjera o segunda lengua a nivel internacional.

Los dos documentos restantes, de Gutiérrez (2007) y Larrinaga y Peluso (2007), iluminan el panorama en cuanto a la situación de enseñanza de los profesores de Sordos de diferentes áreas, y ponen en relieve los retos a los que estos se enfrentan cotidianamente en su labor pedagógica.

Así la situación, el primer documento, *El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes* de Isabel Stratulat (2013) de la Universidad de Oviedo identifica cómo influye la manera de actuar de los docentes de español como Lengua Extranjera (ELE) en sus prácticas de enseñanza, en lo que respecta a su formación, sus competencias y sus actitudes.

El segundo documento, *El perfil del profesor de español como lengua extranjera: dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivo-emocional*, la autora Isabel Iglesias Casal (2016) invita en primer lugar, a la reflexión sobre las prácticas docentes para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) y en segundo lugar, a explorar las creencias de los docentes de ELE, y a modificar sus prácticas según su contexto educativo. Lo anterior lo realiza a partir del análisis de tres dimensiones: la formativa, la técnica y la afectivo-emocional.

El tercer documento *Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación* de Juan de Dios Martínez Agudo (2011) propone el perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera. Para ello, el autor analiza las creencias y el contexto de enseñanza del docente de lengua extranjera con el fin de determinar el grado en que estas creencias afectan sus prácticas de enseñanza.

El cuarto documento titulado *El futuro de la educación del Sordo. Y mientras, algunos retos, necesidades y demandas del presente*, de Antonio Gutiérrez Fernández (2007) reflexiona, por un lado, sobre los enfoques pedagógicos utilizados para la enseñanza de la población Sorda a lo largo de la historia y presenta, por otro lado, los retos, las necesidades y los obstáculos a los que se enfrentan hoy en día los profesores de alumnos Sordos. A manera de conclusión el autor plantea que, en primer lugar, es preciso enfocar la enseñanza en ofertas educativas que le brinden a la población Sorda oportunidades de acuerdo a sus intereses y sus metas. Y, en segundo lugar, la necesidad de los docentes de Sordos de servirse de metodologías de enseñanza alternas que propicien el aprendizaje del español como segunda lengua para la población en mención.

En el quinto documento denominado, *Educación Bilingüe de los Sordos: Consideraciones acerca de la escritura, procesamiento del Conocimiento y Rol Docente*, de Juan Andrés Larrinaga y Leonardo Peluso (2007), determina el rol que juegan las metodologías de los docentes en los procesos de aprendizaje del español escrito como segunda lengua para la población Sorda. Para ello, los autores realizaron un estudio con profesores de diferentes materias que impartieran clase a alumnos Sordos, lo cual permitió

concluir sobre la importancia de integrar en su clase una metodología que “suponga tanto la enseñanza de la lengua escrita a punto de partida de los textos propuestos para cada asignatura, como la enseñanza de vocabulario científico” (p. 466)

Este artículo se considera relevante puesto que proporciona estrategias de una posible metodología de enseñanza que tenga en cuenta los aspectos lingüísticos de las lenguas de señas y que, a su vez, permita enriquecer la competencia lingüística de los alumnos Sordos. Así mismo, los autores destacan que existen problemas en la educación del Sordo que van más allá de las diferencias lingüísticas entre las lenguas de señas y las orales y de las capacidades cognitivas entre Oyentes y Sordos.

Dado lo anterior, y una vez revisada la documentación disponible, en el ámbito distrital, nacional e internacional, pensamos que a través de ésta literatura podemos iluminar el panorama sobre la situación del perfil por competencias del docente de ELE-Sordos y conseguir elaborar una propuesta. Por consiguiente, procedemos a explicar en el siguiente apartado la relevancia del desarrollo del presente trabajo de investigación.

2.2. Importancia de la Investigación

Una vez presentada la situación problemática que permean las prácticas educativas del docente de ELE-Sordos, formulado el problema de investigación y expuesto el estado de la cuestión. En este apartado exponemos las razones por las cuales consideramos importante y pertinente la creación del perfil por competencias del docente de ELE-Sordos en aras de mejorar sus prácticas educativas en las instituciones de educación formal. Y de otro lado, mostramos la relevancia del presente trabajo para los ámbitos nacional, institucional y profesional.

En primer lugar, para el ámbito nacional nuestro trabajo es relevante y pertinente en tanto consolida el perfil por competencias del docente de español lecto-escrito para Sordos (en adelante ELE-Sordos), un perfil que, hasta el momento, no ha sido descrito en Colombia por las entidades competentes del orden nacional como son el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) y las Secretarías de Educación. Si bien entidades como el Instituto Nacional para Sordos (en adelante INSOR), en calidad de representante y consultor del MEN, se ha aproximado a la creación de este perfil, las aproximaciones han sido tímidas y no brindan los cimientos suficientes para su consolidación y desarrollo.

En segundo lugar, en cuanto al ámbito institucional, el presente trabajo es importante para la Pontificia Universidad Javeriana y su Departamento de Lenguas por dos motivos: el primero, por incursionar en un área de investigación que no ha sido explorada y analizada anteriormente en el país. Y segundo, gracias a lo anterior, el trabajo la posiciona como pionera en investigaciones sobre el tema de las competencias de docentes de ELE-Sordos, con lo cual contribuye al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español escrito como segunda lengua en la población Sorda.

Por último, en el ámbito profesional, el conocimiento adquirido durante el desarrollo de la presente investigación abona el camino para próximas investigaciones en el área. De igual manera, esperamos que nuestra investigación dé paso a la reflexión sobre la importancia de la cualificación y formación de todos los profesores que atienden a la población Sorda, no solo los del área de ELE-Sordos, sino los presentes y futuros, en el desarrollo y dominio de competencias propias para esta labor, que les permitan posicionarse a nivel institucional como profesionales con perfiles idóneos que garanticen prácticas educativas fundamentadas en teorías epistemológicas y resultados exitosos en el ámbito del aprendizaje de la Comunidad Sorda.

3. Objetivos

Una vez planteada la situación problemática, revisados los antecedentes de ésta y considerado la importancia o impacto que pueda generar la presente investigación, delineamos a continuación los objetivos.

3.1. Objetivo General

Elaborar una propuesta de perfil por competencias del docente de español para población Sorda.

3.2. Objetivos Específicos

1. Extrapolar el Modelo de Competencias Clave del Profesorado de Lenguas Segundas y Extranjeras del Instituto Cervantes y el Marco Estratégico para la Enseñanza de segundas lenguas de B. Kumaravadivelu con la situación de enseñanza del docente de español para población Sorda.
2. Tomar en consideración los criterios y percepciones de los docentes e intérpretes de español para población Sorda, sobre el perfil por competencias que caracterizaría al docente de español para Sordos.

4. Marco de referencia

El marco de referencia de la presente investigación se desarrolla en consideración a dos aspectos; el primero, desarrolla el marco conceptual que guía el trabajo en relación con las posturas adoptadas frente a los términos de *perfil por competencias del docente de lenguas* y de *segundas lenguas, lenguas extranjeras y primeras lenguas*. Y el segundo aspecto, lo constituye el marco teórico a través del cual nos acercamos al problema planteado para entenderlo y así fundamentar nuestra propuesta. Estos autores son: el Instituto Cervantes y su modelo de *Competencias Clave del Profesorado de Lenguas Segundas y Extranjeras* (2012) y Kumaravadivelu con su *Marco Estratégico para la Enseñanza de segundas lenguas o L2* (1994).

4.1. Marco Conceptual

Para el desarrollo de esta investigación es importante definir, por un lado, el concepto de *perfil* y de *competencia*, para llegar delimitar lo que se entenderá por *perfil por competencias del docente de lenguas*. Por otro lado, consideramos necesario conceptualizar las nociones de *segundas lenguas, lenguas extranjeras y primera lengua* a partir del Instituto Cervantes, toda vez que existe la tendencia, en el contexto de la inclusión de estudiantes Sordos al ámbito educativo, a entender que el tratamiento, en la enseñanza, que se le debe dar a una segunda lengua es el mismo que se le da a la primera lengua o lengua materna, en consecuencia, resulta poco fácil que se entienda que la asignatura de ELE-Sordos debe tratarse desde las teorías del aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas. Finalmente, en cada aparte planteamos nuestra postura frente a la utilización los términos.

4.1.1. Perfil por competencias del docente de lenguas.

Ya que el objetivo del presente trabajo se inscribe en el marco del perfil por competencias del docente de ELE-Sordos, procedemos a definir los conceptos mencionados para luego presentar nuestra postura fundamentada frente a las definiciones de los términos en cuestión.

En primer lugar, Galvis (2007) define las *competencias docentes* como aquellas que “se adquieren (educación, experiencia, vida cotidiana), se movilizan, y se desarrollan continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un contexto” aclara que “para ser competente no basta con saber hacer, se requiere saber ser y actuar

holísticamente como sujeto que hace parte y se integra a esa realidad que se quiere comprender” (p. 51). Aunado a lo anterior, Cano (2014) señala que ser un *docente competente* implica “ser capaz de resolver una situación de forma autónoma y creativa, movilizándolo, clasificando, seleccionando, combinando y aplicando aquellos conocimientos que son pertinentes en ese momento y lugar” (p. 67). Es decir, resulta primordial que el docente no solo posea los conocimientos académicos para su labor, sino que tenga la capacidad de discernir e identificar las situaciones en las cuales la aplicación de sus saberes es pertinente.

Por su parte, el Instituto Cervantes (2012) define *las competencias del docente*, como “un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional” (p. 7). Iglesias (2016), en su lugar, manifiesta que la *competencia docente* se debe ver en tres dimensiones: la primera, es la dimensión técnica; la segunda, es la dimensión formativa, constituida por la formación académica y didáctico-pedagógica, el compromiso de formación continua y la competencia digital (p. 70); y la tercera, es la dimensión ética y afectivo-emocional.

Para fines del presente trabajo, tenemos en cuenta la conceptualización de los términos mencionados previamente y retomamos el término *perfil por competencias* como el conjunto de habilidades y conocimientos que caracterizan al docente de ELE-Sordos y le permiten aplicar de manera autónoma y crítica sus saberes, adquiridos a través de su experiencia y formación profesional, para dar respuestas pertinentes y consecuentes en las situaciones de enseñanza, en su entorno de su realidad social y laboral.

4.1.2. Rasgos distintivos de las segundas lenguas, lenguas extranjeras y primera lengua.

En éste aparte utilizamos las definiciones propuestas por el Diccionario en línea de términos clave de Enseñanza de Lengua Extranjera (ELE) del Instituto Cervantes para definir los términos, segundas lenguas, lenguas extranjeras y primera lengua respectivamente.

En primer lugar, el Instituto Cervantes en su diccionario de términos clave define por un lado, la segunda lengua como aquella que “... constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2)...”, y por otro lado, la primera lengua como aquella que “aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su

instrumento natural de pensamiento y comunicación” (Diccionario de términos clave de ELE, Instituto Cervantes, 2018)

Teniendo en cuenta lo anterior, en nuestro trabajo entenderemos, por un lado, el término de español lecto-escrito para Sordos (ELE-Sordos) como la segunda lengua (L2) o el objeto del aprendizaje para la comunidad en cuestión. Y, por otro lado, usaremos el término de primera lengua (L1) para hacer referencia a la Lengua de Señas Colombiana (LSC) en vez del término de Lengua Materna. Muy contrario de lo que pasa con la población Oyente quienes generalmente adquieren la L1 en su núcleo familiar, mientras que la población Sorda la adquiere en contextos distintos al familiar, toda vez que, por lo general, tiende a ser el único miembro Sordo de la familia.

Cabe mencionar que los individuos son diversos y así como no todos los Oyentes aprenden su primera lengua fuera del entorno familiar, no todos los Sordos aprenden su primera lengua dentro de este. Paralelamente, consideramos que, en la enseñanza de la segunda lengua, para el caso de la población Sorda, si se piensa en obtener buenos resultados en el dominio de ésta, (la segunda lengua), impera el buen y proficiente uso de la primera lengua, esto es la lengua de señas. De ahí la importancia de la creación de un perfil por competencias del docente de ELE-Sordos, ya sea éste Oyente o Sordo, sólidamente fundamentado en el bilingüismo real de la lengua de señas y el español escrito.

4.1.3. Uso y conceptualización de las siglas ELE, EL/E y ELE-Sordos.

Es sabido en el mundo de la enseñanza-aprendizaje del español para personas que son nativas de otros idiomas orales, que las siglas “ELE” o “EL/E” se les conoce como 'español como lengua extranjera'. Sin embargo, en el presente trabajo, la sigla “ELE” seguida de la palabra ‘Sordos’ se lee como ‘español lecto-escrito para personas Sordas’ y éste idioma se considera como su segunda lengua. Ahora bien, para el caso del presente trabajo la sigla o acrónimo “**ELE-Sordos**” se emplea intencionalmente por tres razones: la primera, para visibilizar por un lado, la situación del español enseñado y aprendido por la población Sorda; de otro lado, la condición de subordinación en que éste se encuentra, en tanto se piensa erróneamente, que este español (lecto-escrito) se enseña y se aprende de la misma manera como sucede con una persona Oyente; y finalmente, la situación de vulnerabilidad o situación de discapacidad en la que se encuentra la población Sorda por la dificultad de comunicarse por escrito en este idioma.

La segunda razón, tiene que ver con la confusión, extrañeza o rechazo que se genera por el uso de una sigla homónima seguida de la palabra “Sordos”, dándole a esta lengua, equivocadamente, la característica de lengua extranjera. Gracias a esta situación, se aprovecha esta coincidencia en siglas (más no en el significado de esta expresión) para propiciar un acercamiento de quienes se dedican a la enseñanza y aprendizaje de ELE o EL/E, con el fin de ampliar su visión y su campo laboral e investigativo en la manera de enseñar y conocer cómo aprende otra población lingüísticamente minoritaria y diferente a la población Oyente-mayoritaria.

Y la tercera razón, tiene que ver con el enfoque de enseñanza que se le debe dar al español lecto-escrito para Sordos, según lo propuesto por Cárdenas y Solano (2017), quienes afirman que por la compleja situación de enseñanza-aprendizaje, la población Sorda no está lejos de sentirse como extranjeros en su tierra. Lo anterior se debe a que, a pesar de estar inmersos en un contexto aparentemente favorable, el español escrito por lo regular no es usado para fines comunicativos entre población Oyente y Sorda, no es usada como lengua vehicular, en su lugar se usa la LSC, lo cual dificulta el proceso de aprendizaje del español lecto-escrito.

4.1.4. Concepto de educación inclusiva.

En el presente aparte definiremos el concepto de *educación inclusiva*. Para ello, nos serviremos de los aportes de Echeita (2007) y de Matsuura (2008).

En primer lugar, Echeita (2007) afirma que existen cuatro elementos esenciales que se deben tener en cuenta antes de conceptualizar el término de *educación inclusiva*: a) la inclusión educativa es un proceso, b) el cual está relacionado con la identificación y la destrucción de barreras; c) además, se relaciona con la “presencia, participación y rendimiento de todos los alumnos y alumnas” (p.13); y d) implica un énfasis en los estudiantes que están propensos a la marginalización, al rechazo y a la deserción escolar.

Ahora bien, en segundo lugar, Matsuura (2008) considera que definir *educación inclusiva* supone un gran reto puesto que el término posee varias significaciones dependiendo de cómo y cuándo se utilice. Sin embargo, el autor indica que, “la educación inclusiva es un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso” (p. 2). Ahora bien, la *educación inclusiva* vista como un enfoque implica, entonces, la creación de políticas educativas que brinden a los

alumnos el derecho a acceder a una educación de calidad que responda pertinentemente a sus particularidades.

A manera de conclusión, para fines de la presente investigación y teniendo en cuenta los aportes anteriormente descritos, el término de *educación inclusiva* lo entenderemos como un proceso por el cual las Instituciones Educativas brindan servicios, tratos y perspectivas que procuren experiencias de enseñanza y aprendizaje cada vez más consecuentes con las necesidades y particularidades de los estudiantes. Lo anterior supone que los alumnos Sordos y los docentes del área de ELE-Sordos y LSC tengan acceso a espacios - salones de clase, salas virtuales, bibliotecas, etcétera- y herramientas- modelos lingüísticos, intérpretes, computadores, entre otros- pertinentes para generar experiencias educativas significativas. Para finalizar, es importante mencionar que si bien el presente trabajo no se centra en la *educación incluyente*, consideramos que la consolidación de un perfil por competencias para el docente de ELE-Sordos, supone, consecuentemente, la mejora de los procesos educativos en las Instituciones Educativas del Distrito que cuentan con alumnos Sordos en su matrícula.

4.2. Marco teórico

En este apartado describimos los estudios que fundamentan el desarrollo del trabajo de investigación con dos autores: el primero, el Instituto Cervantes (2012) cuyo modelo de *Competencias Clave del Profesorado de Lenguas Segundas y Extranjeras* (en adelante CCPLSE) sirve de guía para indagar sobre las competencias del perfil del docente de ELE-Sordos. Y el segundo, Kumaravadelu (1994) quien con su *Marco estratégico para la enseñanza de L2*, concibe que los docentes de lenguas segundas y extranjeras deben ir más allá del *método* y replantea el concepto de éste término, en tanto las poblaciones y las condiciones de aprendizaje como de enseñanza no son ideales, por lo general; como lo es en éste caso particular de la población Sorda y los docentes de español escrito.

4.2.1. Modelo de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes.

En un esfuerzo por consolidar el perfil docente de los profesores de Español como Lengua Extranjera, el Instituto Cervantes, identifica y describe las competencias claves necesarias para promover una enseñanza de calidad en sus centros. El objetivo de este trabajo fue “contar con un marco para el desarrollo coherente de acciones formativas dirigidas a los

profesores de lenguas segundas y extranjeras” (Instituto Cervantes, 2012). En este sentido, como lo especifica el Instituto, el trabajo puede también funcionar como referente general para identificar y exigir a docentes de segundas lenguas y lenguas extranjeras, competencias y desempeños en centros de enseñanza con distintos contextos.

A continuación, haremos un recuento sobre los principios del modelo de competencias de este Instituto y el contexto que dio lugar a su creación.

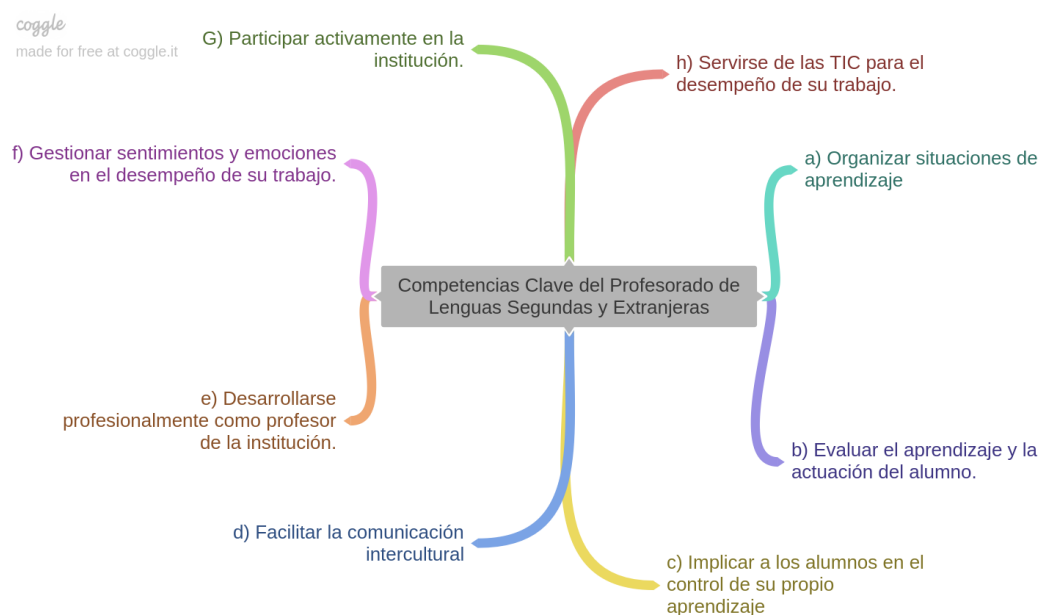
4.2.1.1. Principios del modelo de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes.

El Instituto Cervantes en su modelo de las CCPLSE, tiene como principio atender a “la necesidad de describir y consolidar el perfil profesional de los docentes, lo que incluye definir las competencias del profesorado” (2012, p.1) de español como segunda lengua o como lengua extranjera.

Para cumplir con su fin, como ya se mencionó, el Instituto Cervantes (2012) entiende “las competencias del profesor de lenguas segundas y extranjeras como un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional”(p. 7). Es preciso tener en cuenta que las competencias no son un fin en sí mismas, “sino la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos” (p. 7).

Como se puede observar en la tabla, en el modelo del Instituto Cervantes (2012), cada competencia clave cuenta con cuatro competencias específicas que complementan las habilidades que debe tener el docente de español que desempeñe su labor en el área de español como segunda lengua o como lengua extranjera en el Instituto Cervantes.

Tabla 2
Modelo de las Competencias Clave del Profesorado de Lenguas Segundas y extranjeras



Fuente: Instituto Cervantes (2012)

4.2.1.2. Contexto político-educativo del modelo de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes.

Ahora bien, es importante describir el contexto político-educativo en el que se circunscribe el modelo de CCPLSE para poder así determinar semejanzas y diferencias entre la situación de enseñanza que ofrece el Instituto Cervantes con el contexto laboral de los docentes de ELE-Sordos del Distrito Capital.

El Instituto Cervantes es un “Organismo público creado por la Ley 7/1991, del 21 de marzo, bajo el Alto Patrocinio de SS. MM. [abreviatura de *sus majestades*] los Reyes de España”. Ese mismo año, el Instituto Cervantes creó un Reglamento aprobado por el Decreto Real 1526 del 1 de octubre de 1999, cuyo artículo segundo, define al Instituto Cervantes como “un Organismo público sin ánimo de lucro, con personalidad jurídica propia y capacidad de obrar para el cumplimiento de sus fines, que ajustará sus actividades al ordenamiento jurídico privado” (Instituto Cervantes, 1999, p. 22). A su vez, dicho reglamento delinea de manera clara y detallada, entre otros aspectos, la organización, el funcionamiento, las funciones y las actividades que se realizan en la Institución.

Con respecto a la formación del docente de español como L2, el Instituto Cervantes cuenta con varios programas de acreditación cuya información se puede encontrar en su base de datos “*El español en España*”. De igual manera, ofrece el programa de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, organizado conjuntamente por éste Organismo y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP). Ahora bien, como requisitos para la enseñanza del español como lengua extranjera o como L2 en sus centros, el Instituto Cervantes indica en su página web *Centro Virtual Cervantes (CVC)* que el docente aplicante debe cumplir con los siguientes requisitos:

“estar en posesión de una licenciatura, reconocida u homologada por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España; Experiencia docente de español como lengua extranjera; Formación específica en español como lengua extranjera o como segunda lengua; Competencia comunicativa suficiente en inglés o francés” (CVC, 2018)

A partir de lo anterior, es posible afirmar que el docente para el cual está pensado el modelo de las CCPSLE del Instituto Cervantes (2012) se inscribe en un contexto político, educativo y profesional bastante favorable para cumplir con las competencias propuestas.

Para concluir, se puede observar que el contexto político-educativo del Instituto Cervantes difiere en gran medida de la situación política y educativa de los docentes de ELE-Sordos del Distrito Capital, Colombia. Primero que todo, el Instituto Cervantes cuenta con una normatividad clara a nivel nacional e internacional, debido a su alcance, que rige su funcionamiento y sus actividades. Mientras que los docentes de ELE-Sordos, como se mencionó al principio, no cuentan con la formación a nivel institucional para su labor, ni con apoyo a nivel normativo y sus contextos profesionales se caracterizan por ser entornos que no potencian procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua (para más detalle ver aparte 1.1).

4.2.2. El Marco estratégico para la enseñanza de L2 de Kumaravadivelu.

Kumaravadivelu (1994) a través de su marco pedagógico muestra cómo el docente de segundas lenguas o lenguas tiene que ir más allá de lo que se concibe como método. El autor promueve la reflexión sobre los métodos de enseñanza y llama la atención en replantear este concepto en tanto las poblaciones y las condiciones de aprendizaje como de enseñanza no son ideales, por lo general. En este sentido, Kumaravadivelu (1994) hace uso de la palabra posmétodo, refiriéndose con ello a una pedagogía creada por los docentes de lenguas o profesionales en la materia, de acuerdo con el contexto en que se dan la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua. Es decir, una pedagogía que tiene realmente en cuenta las

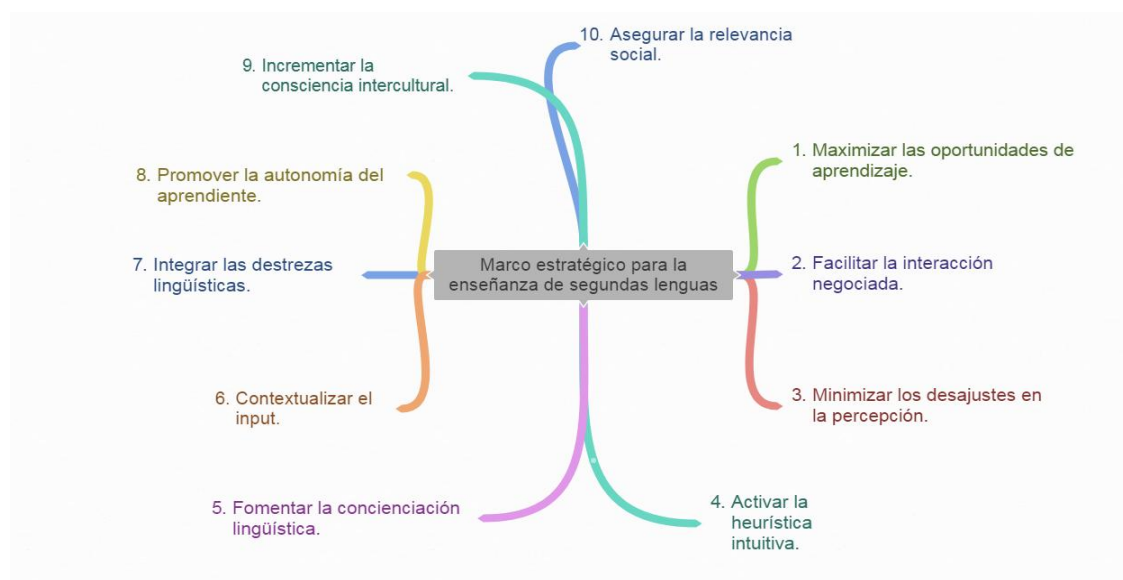
necesidades, deseos y el contexto; que tiene como fundamento la experiencia que vive a diario estudiante y docente; y que responde a tres principios: la *particularidad*, con la cual se logra determinar y comprender objetivamente qué factores del contexto (lingüísticos, sociales, culturales, políticos y educativos) permiten u obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje; el *carácter práctico de la experiencia pedagógica*, con la cual es posible entender y captar el conocimiento que se produce o se crea en la clase; y la *posibilidad*, entendida como la mirada consciente y la posición crítica y política frente a la sociedad como un aporte a la clase. (Kumaravadivelu, 2018, citado por marcoELE, 2018, p2).

En consecuencia, este concepto de posmétodo, por un lado, bien puede orientar la práctica pedagógica del docente de ELE-Sordos, toda vez que la población Sorda se encuentra en situación de discapacidad y de vulnerabilidad por la barrera comunicativa que la sociedad le ha impuesto a lo largo de su vida. Y de otro lado, proporciona criterios a tener en cuenta para definir el perfil por competencias del profesor de ELE-Sordos.

Finalmente, a partir del concepto de *posmétodo* se podría inferir que, según Kumaravadivelu (2012), es necesaria la pedagogía de y para docentes reales que contribuya a la creación de metodologías pertinentes al contexto en que estos desarrollan sus prácticas profesionales; es decir, el *posmétodo* le apuesta a la capacidad del docente de ser creador. Por lo tanto, el docente de lenguas debe actuar basado en una pedagogía crítica, es decir, el saber actuar de manera autónoma y reflexiva con respecto a su contexto y a sus prácticas docentes a pesar de las limitaciones gubernamentales e institucionales que puedan tener.

Tabla 3

Marco estratégico para la enseñanza de segundas lenguas.



Fuente: Kumaravadivelu (1994)

5. Marco Metodológico

En este capítulo, presentamos la forma como se desarrolló la presente investigación. Primero, a manera de introducción exponemos el tipo de investigación en la que se inscribe el trabajo. Segundo, describimos la muestra o los participantes. Tercero, y para finalizar, presentamos los métodos y las técnicas utilizadas para el diseño del instrumento de investigación, para nuestro caso, una entrevista semi-estructurada y las técnicas de transcripción y de triangulación de la información recolectada a través de la aplicación del instrumento de investigación.

5.1. Tipo de Investigación

La presente investigación, a partir de los autores Hernández, Fernández y Baptista (2010), se considera cualitativa debido a que analiza fenómenos a profundidad en contextos naturales y no se fundamenta en el análisis e interpretación de corte estadístico. También es exploratoria ya que su objetivo es "... examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes" (p.72), como lo es la elaboración del perfil por competencias del docente de ELE-Sordos.

De igual manera es descriptiva, teniendo en cuenta el concepto de Hernández, Fernández y Baptista (2010), ya que analiza "cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes" (p.87). De acuerdo a lo anterior, en la presente investigación se indagan sobre las competencias docentes a una muestra de profesores de español lecto-escrito de Instituciones Educativas en proceso de prácticas incluyentes, a través de una entrevista semi-estructurada y se describen aquellas que necesiten ser incorporadas a su perfil.

Y, por último, se considera interpretativa, si se parte del enfoque holístico, el cual permite interpretar la realidad, en este caso, la práctica docente de algunos profesores de español como segunda lengua para Sordos. De igual manera, si se parte de Dilthey (citado por Rodríguez, 2011) quien concibe la investigación cualitativa interpretativa como "un proceso hermenéutico en el cual la experiencia humana depende de su contexto y no se puede descontextualizar ni utilizar un lenguaje científico neutral" (p.12). En este orden de ideas, esta investigación busca centrarse en las particularidades de las experiencias profesionales de los profesores entrevistados y sus necesidades, y no en el logro de leyes generalizadas; sobre todo si se parte del contexto especial de cada aula de ELE-Sordos en la que de manera

exclusiva se pretende enseñar español escrito a personas que se encuentran en una oferta educativa que apenas inicia el camino hacia la inclusión, el bilingüismo y la interculturalidad.

5.2. Los Participantes

La unidad de análisis de nuestra investigación la compone seis profesores de español lecto-escrito para Sordos (en adelante ELE-Sordos) que prestan sus servicios en Instituciones Educativas de Bogotá, y dos intérpretes que han acompañado clases de ELE-Sordos. Consideramos que la anterior es una muestra representativa por los siguientes motivos.

El primero, teniendo en cuenta que el número de docentes e intérpretes asignados al área de ELE-Sordos es reducido, una muestra de ocho participantes a nivel distrital es adecuada en tanto el número de Instituciones Educativas Distritales de educación básica secundaria, media y superior que cuentan con una matrícula importante de población Sorda es reducido. Se tiene nueve Colegios Distritales del sector público, tres Colegios privados, tres Universidades públicas y dos Universidades privadas. Y el segundo criterio es la extensa trayectoria y profunda experiencia de los participantes; se contó con docentes e intérpretes del área de ELE-Sordos que en su mayoría son licenciados con estudios de posgrado y uno de ellos con un Doctorado en curso.

Para efectos de la investigación, los docentes participantes se codificaron de la siguiente manera, de acuerdo a la información personal suministrada y según su petición de anonimato, en algunos casos, y para un mejor manejo del proceso de análisis de la información recolectada.

PRO-ENT-01 corresponde a un(a) profesor(a) Licenciado(a) en Educación Especial con experiencia de 21 años en el área de español como segunda lengua a personas Sordas.

PRO-ENT-02 un(a) profesor(a) Licenciado(a) en Enseñanza del Español y del Francés de la Universidad Pedagógica Nacional, con un curso en didáctica de Segunda Lengua de la Universidad de Poitiers en Francia que cuenta con una experiencia de 25 años al servicio del Distrito. Diez de los cuales trabajó con estudiantes Sordos e hipoacúsicos en el área de español como segunda lengua.

PRO-ENT-03 corresponde a un(a) profesor(a) Licenciado (a) en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, con una experiencia de alrededor de 10 años en la enseñanza de español a Sordos en primaria.

PRO-ENT-04 corresponde a un(a) profesor(a) licenciado(a) en educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional, con una especialización en Gerencia Social en

Educación y un diplomado en Logogenia. Además, el (la) docente cuenta con experiencia de 20 años trabajando con alumnado Sordo e hipoacúsico de primaria en el área de español.

PRO-ENT-05 corresponde a un(a) profesor(a) licenciado en Educación Especial e intérprete de LSC-Español con experiencia profesional de 20 años en el área de español para Sordos en básica secundaria, media y superior, tanto en la labor de interpretación para Sordos y Sordos-ciegos como en la de docencia de español escrito como segunda lengua.

PRO-ENT-06 corresponde a un(a) profesor(a) Sordo profundo Licenciado(a) en Artes Plásticas y Visuales con especialización en Pedagogía para la Educación Superior y un diplomado en Competencias basado en Evidencias.

Por otro lado, los intérpretes que participaron en la investigación fueron:

INT-ENT-01 un(a) intérprete acompañante del área de español con experiencia de 15 años en interpretación de Lengua de Señas Colombiana-Español en el sector o contexto educativo, con un pregrado de Lingüística en curso.

INT-ENT-02 un(a) intérprete de Lengua de Señas Colombiana (LSC) formado en la federación de Sordos de Colombia (FENASCOL) quien se ha desempeñado alrededor de 5 años en el ámbito educativo como contratista del SENA.

Se puede notar, entonces que el número de participantes resulta representativo por su amplia experiencia en el área de ELE-Sordos. Infortunadamente, no se logró entrevistar más docentes por diversas razones, entre ellas: tiempo limitado, extensión de la entrevista, no interés e imposibilidad para establecer contacto. Finalmente, se recuerda que de los docentes mencionados, la mayoría tiene un nivel intermedio en lengua de señas certificado por FENASCOL y uno de ellos es Docente-Intérprete.

5.3. Método y Técnicas

El procedimiento metodológico que permitió el desarrollo de la presente investigación se describe a continuación.

5.3.1. Procedimiento Metodológico.

La investigación inicia con el diseño de una entrevista semi-estructurada, fundamentada en el modelo de CCPLSE del Instituto Cervantes (2012). En segundo lugar, elaboramos los consentimientos informados para cada uno de los participantes. En tercer lugar, para la aplicación del instrumento, contactamos a las personas y realizamos el agendamiento de citas con los profesores e intérpretes de diferentes Instituciones Educativas

formales de educación básica primaria, secundaria, media, tecnológica y superior. En éste punto es relevante mencionar que fue necesario contratar los servicios y pagar honorarios para fines del servicio de interpretación lengua de señas colombiana-español, en vista de contar con un docente Sordo. En cuarto lugar, realizamos la transcripción de las entrevistas utilizando la técnica de Jan Peter Nauta (2016), y finalmente, para el análisis de la información e interpretación de resultados se tuvo en consideración el método de triangulación de Francisco Cisterna (2005).

5.3.1.1. Diseño y realización de la entrevista semi-estructurada.

Las entrevistas semi-estructuradas se caracterizan porque las(os) investigadoras(es) disponen de un guión temático que esquematiza ciertas preguntas y temas de conversación relativos al objetivo de la investigación. Las preguntas son abiertas y su orden está sujeto a la valoración de las investigadoras. Gracias a esto, los entrevistados pueden expresar libremente sus opiniones e incluso adherir temas fuera del guion. Por tal motivo, las (os) investigadoras(es) deben estar atentas(os) al desarrollo de la entrevista e introducir las preguntas de acuerdo a las respuestas obtenidas. En ese sentido, están en la libertad de plantear nuevas preguntas y/o explicarlas, pedir aclaraciones al entrevistado o profundización sobre sus respuestas.

Ahora bien, teniendo en cuenta a Cisterna (2005), él sugiere que las personas que se inician en este campo “deben contar con la mayor cantidad posible de herramientas conceptuales y operacionales para facilitar su tarea” (p.64). En ese sentido, las preguntas de la entrevista semi-estructura de la presente investigación, se construyeron a partir del modelo de CCPLSE del Instituto Cervantes (2012), del cual retomamos las categorías a analizar. Por tal motivo, las categorías usadas en esta investigación son apriorísticas, en tanto se construyeron antes del proceso de recopilación de información, lo cual las constituye como “la expresión orgánica que orienta y direcciona la construcción de los instrumentos recopiladores de la información” (p. 65).

5.3.1.2. Técnica de transcripción de entrevistas.

Para la transcripción de las entrevistas semi-estructuradas usamos la técnica de Jan Peter Nauta (2016) en la cual no se usa puntos, ni comas, ni mayúsculas al inicio sino la barra inclinada (/) como signo que indica pausa entre un enunciado y otro, y para el caso en que no se logre tal diferenciación. Se usan los signos de interrogación cuando hay una confirmación

de la información entre interlocutores, como en: / ¿le parece?/. El guión (-) se usa en el momento en que la persona desiste de usar una palabra, como en: enci-/ (la palabra “encima” es cambiada por “sobre”). Y finalmente, se usa la negrita o subrayado en palabras o expresiones de importancia para la investigación.

Esta técnica hace, por un lado, más fácil el proceso de lectura del audio de la entrevista, y por otro lado, su intencionalidad es, ir más allá de la mera transcripción, se busca entender el lenguaje hablado y pensado en voz alta, su melodía, el volumen, entre otros aspectos del lenguaje hablado. Como menciona Nauta (2016), la razón del uso de las barras (/) y el entrecomillado facilita reconocer el lenguaje hablado espontáneo, pues en éste, no hay frases, sino “[...] “enunciados” [...] grupo de palabras que van juntas y separadas de la anterior y del siguiente por una pausa” (p. 3). Así se marcan claramente las pausas cuando el hablante piensa, respira, acelera o no el ritmo, entre otras situaciones comunes al habla.

Por último, otro recurso muy útil de esta técnica de transcripción es la posibilidad de contar con un espacio al final de la página para hacer anotaciones frente a un enunciado o palabra, ya sea para dar una explicación de su uso, traducirla en caso de ser una palabra extranjera, o explicar ideas pertinentes para el análisis e interpretación de la información que apoyen el objetivo del trabajo de investigación. Es preciso anotar que el Instituto Caro y Cuervo permite acceder, en su página web, a este documento, *El explorador* (2016) a partir del mes de junio de 2016, sin con ello obviar la solicitud de permiso a la editorial para referenciarlo.

5.3.1.3. Triangulación de la información según Cisterna (2005).

La técnica de triangulación propuesta por Cisterna (2005) distingue categorías de investigación; las primeras denominadas *apriorísticas*, son aquellas elaboradas antes de la recopilación de información; y las segundas, *emergentes*, son aquellas que surgen durante el proceso de recolección de información. En consecuencia el presente trabajo investigativo se inscribe en el marco de las primeras categorías de investigación puesto que se elaboraron a partir del marco teórico del presente trabajo.

Una vez identificada la categoría, se llevó a cabo la triangulación de los datos; es decir, la “acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de los resultados de la investigación” (p. 68). Cisterna (2005) denomina este proceso *hermenéutico*, toda vez que supone la realización de los siguientes

pasos: primero, seleccionar la información obtenida a partir de su pertinencia y relevancia; segundo, triangular la información por cada estamento a partir de un procedimiento inferencial; tercero, triangular la información entre todos los estamentos investigados; y cuarto, triangular la información con el marco teórico. Ahora bien, en cuanto a la interpretación de la información, Cisterna (2005) la posiciona con el momento hermenéutico, en el cual:

[...] partimos de elementos teóricos de base que nos permiten pensar orgánicamente y ordenar de modo sistematizado y secuencial la argumentación [...] plantear preguntas posibles desde cada uno de los diversos campos disciplinares que [...] permitan efectuar el ejercicio de su abordaje desde los resultados obtenidos [...] y desde allí ir generando el proceso hermenéutico. (p. 70)

En otras palabras, la interpretación de la información fue el espacio que nos permitió como investigadoras: seleccionar y organizar los argumentos clave para la construcción de la propuesta; dialogar con los fundamentos del marco teórico de la investigación y con la información obtenida con las entrevista; y, finalmente, generar, a partir de ese proceso, las nociones base para el perfil por competencias del docente de español lecto-escrito para Sordos (ELE-Sordos).

6. Análisis y Resultados

La presente investigación se ha guiado por el modelo de clasificación de las *Competencias Clave del Profesorado de Lenguas Segundas y Extranjeras* del Instituto Cervantes (2012), por los supuestos de Marco Estratégico para la enseñanza de segundas lenguas de Kumaravadivelu (1994) y por un proceso de contrastación y análisis, de corte cualitativo, a partir de la información obtenida de entrevistas semi-estructuradas realizadas a docentes e intérpretes Oyentes y Sordos del Distrito Capital.

Es preciso aclarar que antes de llevar a cabo las entrevistas preguntamos a los entrevistados lo siguiente: ¿Es propicio describir el perfil por competencias del docente de ELE-Sordos a partir de las percepciones de intérpretes y docentes de español para Sordos?

De las personas entrevistadas, siete manifestaron que sí se debe tomar en consideración las apreciaciones de docentes y de aquellos intérpretes que hayan acompañado procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE-Sordos. La misma cantidad mencionó que es importante tener en cuenta las apreciaciones de los intérpretes, dado que muchos de ellos conocen la cultura, la identidad de la persona Sorda y tienen un mejor dominio de la lengua de señas que el docente de ELE-Sordos a quien ha acompañado. Hay acuerdo entre los entrevistados en afirmar que dentro de las funciones del intérprete, está la de hacer explícito este conocimiento al docente con el fin de comprometerlo en el entendimiento de la manera como el estudiante Sordo aprende, cómo se expresa en su primera lengua y cómo concibe el mundo.

Así la situación, la descripción de la dinámica y la vivencia cotidiana de una persona Sorda que aprende el español lecto-escrito en una Institución Educativa desde el punto de vista y la experiencia de los docentes e intérpretes Sordos y Oyentes da importancia y credibilidad a la propuesta de esta investigación.

En consecuencia, para los entrevistados, las Instituciones Educativas en que se desenvuelven docentes y estudiantes de Bogotá no son verdaderamente incluyentes, en tanto que no existe claridad sobre cómo se dan los procesos de inclusión. Por esta razón, estas no brindan a los docentes los apoyos y los espacios requeridos para potenciar la enseñanza y el aprendizaje de ELE-Sordos. Para sustentar esta aseveración, un docente-intérprete afirma que:

[...] si entendemos la inclusión como se está dando en este momento es que, hay un estudiante con ciertas particularidades, lo meten en un salón y de alguna forma se le garantiza que él acceda a lo que se debe aprender en una escuela: si es un Sordo le ponen un intérprete y ya. Realmente eso no es inclusión ¿si? [...] Aquí no hay inclusión. Creo. [...] Habría un interrogante grande. [...] ¿Si hay una real inclusión? o si

¿todavía tenemos una integración disfrazada de inclusión? O sea, siento que a veces lo único que cambian son los términos, pero las condiciones son las mismas [...] si en un salón se encontraran tres estudiantes Sordos, pues debería diseñarse algo en la institución o en varias instituciones [...] con pares de otras instituciones para aumentar el tamaño del grupo y poder responder a esa necesidad [...]³

Ahora bien, una vez dadas las condiciones ideales, agregan los entrevistados, es primordial que el docente de ELE-Sordos tenga formación en enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras para que se garanticen mejores prácticas y resultados. Con respecto a la no presencia del intérprete en la clase de ELE-Sordos, se justificaría siempre y cuando el docente de ELE-Sordos tuviera un nivel de dominio avanzado en lengua de señas colombiana (en adelante LSC), conocimiento del proceso de formación del estudiante a lo largo de su educación básica primaria y discernimiento profundo sobre la identidad y la Cultura Sorda.

Sin embargo, la información obtenida de las personas entrevistadas, coincide en que, en la actualidad, los docentes de ELE-Sordos, si bien tienen desarrolladas unas competencias, no cuentan con los otros condicionantes; es decir, se presentan situaciones tales como: si algunos docentes tienen formación en enseñanza de lenguas, no tienen dominio de la LSC; otros docentes, si bien tienen un nivel avanzado en LSC, no tienen la formación como docentes de lenguas; y otros docentes, que pueden tener formación en enseñanza de lenguas y un nivel avanzado en LSC, carecen de habilidades interculturales que les permitan comprender la cultura y la identidad de la persona Sorda.

De otro lado, aseguran los entrevistados que, la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación Distrital no ha atendido los requerimientos y las propuestas de los docentes de ELE-Sordos, de convocar a intérpretes y personas Sordas, que hoy son profesionales en lenguas con excelente dominio de la LSC, para que sean ellos quienes orienten las asignaturas de primera y segunda lengua. A lo anterior se suma que, infortunadamente, esta situación también está aconteciendo en las Instituciones de Educación Superior que atienden población Sorda.

En esta misma dirección, los docentes entrevistados manifestaron que la situación de aprendizaje de la población Sorda cambiaría en el momento en que, primero, se diera a la población Sorda un verdadero trato incluyente, intercultural y bilingüe a nivel familiar, institucional y social. Y segundo, si se garantizara, por parte del sistema educativo, que los estudiantes Sordos lleguen a secundaria con un nivel avanzado en LSC; lo cual implica

³ Entrevista PRO-ENT-05 del 13 de septiembre de 2018 a intérprete y docente de ELE-Sordos del Distrito con más de 20 años de experiencia en contexto educativo de básica secundaria, media y superior

evaluar y replantear también los perfiles por competencias de los docentes de básica primaria y su situación de enseñanza

Considerando lo anterior, y a manera de conclusión, encontramos dos aspectos importantes a tener en cuenta para definir el perfil por competencias del docente de ELE-Sordos según la percepción de los entrevistados:

El primero, que en la actualidad no sería justo exigirle a un docente de ELE-Sordos; por un lado, que desarrolle competencias comunicativas en lengua de señas bajo este panorama excluyente; y de otro lado, no es justo, ni pertinente que se prive del acompañamiento del intérprete toda vez que como se mencionó, el intérprete es el puente comunicativo entre el profesor y el estudiante. Por tal motivo, el Ministerio de Educación Nacional debe asegurarse de que las Instituciones Educativas con población Sorda en su matrícula, le provean al docente de ELE-Sordos un intérprete idóneo para la disciplina. Es decir, con un nivel de LSC avanzado, comprensión de la visión y de las representaciones sociales de la persona Sorda y un importante grado de empatía tanto con el docente de ELE-Sordos, como con los estudiantes Sordos. De tal manera que, como equipo, garanticen un excelente servicio, hasta tanto la administración del gobierno de turno vuelva los ojos a esta problemática o se le garantice a la población Sorda un docente de ELE-Sordos con dominio avanzado de la LSC.

Y el segundo aspecto a tener en cuenta para definir el perfil por competencias del docente de ELE-Sordos bajo las condiciones actuales, tiene que ver con su cualificación, la cual debe centrarse en tres aspectos: formación y actualización en pedagogía y didáctica de segundas lenguas o lenguas extranjeras; conocimiento detallado y pedagogía de la gramática de la lengua española aplicada a población extranjera, o en su defecto enseñanza de ELE-Sordos con enfoque de segunda lengua o lengua extranjera; y tercero, sensibilización con respecto al desarrollo de habilidades interculturales con el fin de comprender la Cultura y la identidad de la persona Sorda. A lo anterior, se suma la necesidad de que la administración de turno, esto es el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación, oferten este tipo de formación y actualización a través de posgrados, diplomados, talleres y cursos en convenio con Universidades que por su trayectoria en la materia puedan brindar este tipo de cualificación.

6.1. Del Análisis hacia la Construcción de la Propuesta

Partiendo de la contextualización anterior presentamos a continuación el análisis de la información obtenida de los entrevistados, que nos llevó a construir la propuesta del perfil por competencias del docente de ELE-Sordos. Recordamos que este proceso se hizo gracias a la extrapolación de los documentos: *Las Competencias Claves del Profesorado de Lenguas Segundas y Extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012) y *The Postmethod Condition:(E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching* de Kumaravadivelu (1994), con las percepciones de los entrevistados frente a la creación de un perfil por competencias del docente de ELE-Sordos.

Seguido a este proceso se elaboraron las conclusiones respectivas a cada competencia y macro-estrategia con el fin de puntualizar dos aspectos que presentamos a continuación a manera de pregunta: ¿qué tan alejado o cercano estaba el perfil por competencias del docente de ELE-Sordos del docente de ELE, propuesto por los autores? Y ¿cómo contribuyó la propuesta de estos autores en la elaboración de la propuesta del perfil por competencias del docente de ELE- Sordos?

6.1.1. Organizar situaciones de aprendizaje.

“Crear y desarrollar oportunidades de aprendizaje” (Instituto Cervantes, 2012)

El Instituto Cervantes (2012) puntualiza, para efectos del análisis de esta categoría, que el docente de ELE debe tener las cuatro *competencias específicas*: “diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos”; “promover el uso y la reflexión sobre la lengua”; “planificar secuencias didácticas” y “gestionar el aula” (p. 13).

Para efectos del desarrollo del análisis, la comparación y extrapolación mencionada abrimos cada aparte con una pregunta clave que permita visualizar la temática de las categorías a analizar que componen la competencia clave.

6.1.1.1. ¿El docente de ELE-Sordos debe organizar situaciones de aprendizaje, debe diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos?

En primer lugar, los entrevistados manifiestan que a diferencia del Instituto Cervantes (2012) los docentes de ELE-Sordos no realizan un *diagnóstico*, pues éste término connota una visión clínica. Ellos realizan una *caracterización* de los estudiantes con el fin de evaluar el nivel de dominio de la lengua de señas colombiana (en adelante LSC) y el del ELE-Sordos

e identificar las necesidades de los estudiantes a través de la valoración de actividades de comprensión lectora y producción escrita.

Siendo así la situación, los entrevistados concuerdan con el Instituto Cervantes (2012) en que el profesor de ELE-Sordos debe hacer uso de estrategias o herramientas adaptadas a la situación de enseñanza para “identificar las necesidades objetivas y subjetivas de los alumnos” y promover “que los alumnos tomen conciencia de esas necesidades” (p. 13). De igual manera, el docente debe no solamente crear “oportunidades para que todos los alumnos aprendan” (Instituto Cervantes, 2012, p. 13), sino también, según uno de los entrevistados, debe “evaluar [sus] particularidades sin necesidad de llegar a homogeneizarlos y utilizar el currículo oculto para trabajar con ellos de diferentes maneras”⁴, de tal forma que esto le permita plantear objetivos flexibles y sujetos a cambio que respondan a las necesidades que surgen en el aula de clases.

Esto último, sugiere el entrevistado, transforma el aula de clases en un “espacio recíproco de conocimiento”⁵, toda vez que el docente no delimita la creatividad de los estudiantes y permite que fluyan ideas que potencien el aprendizaje de los implicados. De tal manera que el fluir de estas ideas ayude a responder a necesidades e intereses de aprendizaje inmediatos del salón de clases.

Concluimos que es importante que el docente de ELE-Sordos esté dispuesto a cambiar las actividades de acuerdo con las necesidades y resultados de los estudiantes. Además, el docente debe tener una capacidad alta de adaptabilidad a cada situación de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica poseer una comprensión global del sistema educativo colombiano con respecto a las personas en situación de discapacidad. Finalmente, los entrevistados consideran que, como indica Kumaravadivelu (1994), tanto el docente como el estudiante tienen “que ser al mismo tiempo creadores de oportunidades de aprendizaje y usuarios de oportunidades” (p. 6). Lo anterior, es de suma importancia en tanto que la implicación de los estudiantes facilita el intercambio de conocimiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua.

⁴ Entrevista PRO-ENT-06 del 27 de septiembre 2018 a un(a) profesor(a) Sordo profundo Licenciado(a) en Artes Plásticas y Visuales con especialización en Pedagogía para la Educación Superior y un diplomado en Competencias basado en Evidencias

⁵ *Ibíd.*

6.1.1.2. *¿El docente de ELE-Sordos debe plantear con claridad el objetivo de la clase?*

Esta subcategoría relacionada con la premisa acerca de que las situaciones de aprendizaje y su buen desarrollo dependen del establecimiento claro de objetivos, reveló que la mayoría de los profesores de ELE-Sordos plantean objetivos realizables para la clase, los cuales se modifican teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos.

Al respecto, por un lado, los docentes manifiestan que los objetivos se fijan teniendo en cuenta los programas de cada semestre en los cuales se plantea un propósito para cada ciclo. Sin embargo, la realidad de estas adecuaciones y cambios en el plan curricular pueden tener resultados inciertos como nos lo hace ver un docente: “A veces no, a veces sí, parcialmente, o sea depende del grupo ¿sí?, es muy relativo, no estoy diciendo mentiras: ¡Ay sí lo hicimos todo perfecto!, puede ser que no se alcanzó, pero se avanzó”⁶. Esta situación, no la contempla el Instituto Cervantes (2012), toda vez que su modelo responde a un contexto educativo en el cual, por lo general, los docentes cuentan con los espacios y recursos para alcanzar los objetivos planteados en el currículo.

Por otro lado, uno de los entrevistados manifiesta que “cuando se define un objetivo para cada una de las clases se delimita de alguna manera el espacio y al estudiante, se le corta la creatividad”⁷, por lo tanto, ante todo es importante que el docente le dé prioridad a las necesidades que surgen en el aula, aunque esto conlleve al desvío del objetivo inicial. Por lo tanto, como sugiere Kumaravadivelu (1994), el docente debe entender que “una programación preestablecida es en realidad una pre-programación que se puede reconstruir para satisfacer necesidades, deseos y situaciones específicas de los estudiantes” (p.6). En este sentido, el docente no debe limitarse a alcanzar los objetivos independientemente de su relevancia en el contexto, sino que tiene que reconstruirlos con el fin de responder a este.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede concluir que el profesor de ELE- Sordos debe plantear objetivos pertinentes a las necesidades y dificultades que se van evidenciando en el transcurso de la clase. Por lo tanto, es necesario que el docente sea consciente de que los objetivos de clase son una guía, la cual puede y debe ser modificada con el fin de responder acertadamente al contexto.

⁶ Entrevista PRO-ENT-05 del 13 de septiembre de 2018 a Intérprete y docente de ELE-Sordos del Distrito con más de 20 años de experiencia en contexto educativo de básica secundaria, media y superior.

⁷ Entrevista PRO-ENT-06 del 27 de septiembre 2018 a un(a) profesor(a) Sordo profundo Licenciado(a) en Artes Plásticas y Visuales con especialización en Pedagogía para la Educación Superior y un diplomado en Competencias basado en Evidencias

6.1.1.3. *¿El docente de ELE-Sordos debe promover el uso y la reflexión sobre la lengua?*

“Creer” que el estudiante puede aprender la lengua (L2)
(Instituto Cervantes, 2012)

El Instituto Cervantes (2012) considera en esta subcategoría que toda persona puede aprender una lengua si tiene la voluntad, convencimiento y el deseo de hacerlo, de lo contrario se torna en una actividad tortuosa tanto para el docente como para el estudiante. Por su parte, los entrevistados manifiestan que debido a que, por lo general, los estudiantes Sordos aprenden la LSC y ELE-Sordos simultáneamente, el profesor de ELE-Sordos antes de animar al estudiante a “que reflexione sobre cómo funciona la lengua que aprende y a que la use” (Instituto Cervantes, 2012, p. 13), debe cerciorarse de que pueda hacerlo en su primera lengua.

Cuando dicho aspecto está definido, se logra promover *el uso y la reflexión sobre la lengua* en clase a través de actividades como, por ejemplo, “la corrección de los trabajos, dependiendo lo que esté trabajando”, lo cual permite por un lado, “evidenciar las dificultades, tratar de encontrar por ejemplo otros textos con características similares, donde se ven lo que de pronto se le dificultó a un estudiante”, por otro lado, desarrollar procesos de “análisis de la misma lengua, metalingüística”⁸ en conjunto con los estudiantes.

Para lograr lo anterior, los entrevistados sugieren que el afecto es primordial en el aula, miremos cómo lo describe la persona entrevistada:

[...]Si yo veo a la población Sorda como una posibilidad de aprendizaje, de auto-aprendizaje, de que yo quiera desarrollar metodología, de que yo quiera ver cómo piensan ellos, ¡es de puro amor hacia los chicos!, porque es que ahí si va mediado eso. Todo está mediado por el afecto a los niños. [...] ⁹

En otras palabras, si bien es necesario que, como sugiere Kumaravadivelu (1994), el docente guíe a los estudiantes en la comprensión de “las propiedades formales de la L2” con el fin de “promover el aprendizaje de esta L2”, lo primordial es transmitirles a los alumnos, a

⁸ Entrevista PRO-ENT-05 del 13 de septiembre de 2018 a Intérprete y docente de ELE-Sordos del Distrito con más de 20 años de experiencia en contexto educativo de básica secundaria, media y superior.

⁹ Entrevista PRO-ENT-01 del 6 de agosto de 2018 a docente Educadora Especial de primaria-Sordos con dominio de la LSC en nivel intermedio y Coordinadora-docente de ELE-Sordos de primaria, secundaria y media, con más de 20 años de experiencia en el sector educativo del Distrito.

través del afecto y la empatía, la confianza que les permita llevar a cabo procesos de meta análisis y meta cognición con respecto a ELE-Sordos.

Para finalizar, se puede concluir que antes de promover el uso y la reflexión sobre la lengua, como sugiere el Instituto Cervantes (2012), el docente de ELE-Sordos debe verificar que los estudiantes puedan realizar reflexiones metalingüísticas en su primera lengua. Lo anterior se consigue a través de la realización de actividades escritas que permitan evidenciar las dificultades de los estudiantes y del análisis de las reflexiones metalingüísticas que los mismos alumnos realizan de su discurso, ya sea escrito o en LSC. Finalmente, es preciso que el docente sea consciente de que la reflexión de ELE-Sordos no se logra hasta que los estudiantes Sordos perciban que los aportes que realizan en su primera lengua, LSC, tienen el mismo valor que aquellos que realizan en la segunda.

6.1.1.4. ¿El docente de ELE-Sordos debe planificar secuencias didácticas y gestionar el aula?

Planificar “*las situaciones de aprendizaje relevantes*”, proporcionar “*un andamiaje adecuado*” para desarrollar las clases y crear “*oportunidades para usar la lengua de forma contextualizada*” (Instituto Cervantes, 2012)

En estas subcategorías, el Instituto Cervantes (2012) propone, por un lado, “poner en relación los documentos curriculares del centro y las necesidades de los alumnos y organizar secuencias didácticas de diferente extensión relevantes y motivadoras para los alumnos” y, por otro lado, “gestionar los procesos grupales para garantizar que la interacción que tiene lugar en el aula genera aprendizaje para todo el alumnado” (p.14). Frente a lo anterior, los entrevistados manifiestan que si bien planean sus clases utilizando secuencias didácticas, debido a la carencia de materiales para la enseñanza de ELE-Sordos, estas son de diseño y elaboración propios según los intereses, la dinámica y personalidad del grupo. Al respecto, una entrevista indica que es fundamental que el profesor de ELE-Sordos promueva en sus alumnos la utilización de herramientas lingüísticas que les permitan, por un lado comunicarse con su entorno por medio de la ELE-Sordos, y por otro, comprender su mundo a través de su primera y su segunda lengua.

De igual manera, los entrevistados advierten que, cuando un docente de ELE-Sordos no tiene formación en enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas, es preciso que este seleccione y adapte programas de español para extranjeros, tales como lo es la elaboración de planes y secuencias didácticas teniendo como objetivos, dar respuesta a las

necesidades de los alumnos y suplir la carencia de materiales didácticos para la enseñanza de ELE-Sordos.

Ahora bien, para que la creación, adaptación y selección de secuencias didácticas sean pertinentes a la situación particular de los estudiantes Sordos, los entrevistados manifiestan que el docente debe:

Primero, generar interacciones grupales que brinden a todos la posibilidad de colaborar y participar en el aprendizaje de ELE-Sordos del grupo. Es decir, propiciar espacios seguros que impulsen la reproducción de conocimiento y la reflexión sobre la lengua.

Segundo, desarrollar habilidades que les permitan tener buen sentido del humor con el fin de distensionar situaciones de enseñanza-aprendizaje que puedan ser frustrantes o bien, como oportunidad para desarrollar en clase procesos metalingüísticos. Para conseguir este fin, menciona uno de los entrevistados, es necesario ganarse sinceramente la confianza de los estudiantes. Lo anterior, hace posible evaluar las razones por las cuales los alumnos tienen dificultades en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Para concluir, es fundamental que el docente de ELE-Sordos tenga la capacidad de crear, seleccionar y adaptar secuencias didácticas que sean pertinentes a su contexto educativo. Lo anterior con el fin de que estas le permitan propiciar ambientes adecuados para el aprendizaje; es decir, libres de tensiones y ansiedades y que permitan al estudiante hacer conciencia de su situación y de la posibilidad de mejorarla. En ese sentido se evidencia que, como sugiere el Instituto Cervantes (2012), el docente de ELE-Sordos debe estar “pendiente de las necesidades que puedan surgir, si lo ve necesario, modifica su plan de clase para atenderlas...” y estar “atento a las oportunidades de aprendizaje que surgen en el aula...” (p.15), sin olvidar el buen sentido del humor y la confianza como aliados para lograr que los estudiantes se interesen por aprender ELE-Sordos.

6.1.2. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.

“valorar la competencia comunicativa del alumno” (Instituto Cervantes, 2012, p. 13)

Para efectos del análisis de esta categoría, el Instituto Cervantes (2012) propone cuatro competencias específicas que detallan la generalidad de su competencia base, estas competencias son: “servirse de herramientas y procedimientos de evaluación”, “garantizar buenas prácticas en la evaluación”, “promover una retroalimentación constructiva”, e “implicar al alumno en la evaluación” (p. 15). A continuación se presentarán los resultados clave del análisis de la competencia en mención.

6.1.2.1. ¿El docente de ELE-Sordos debe servirse de herramientas y procedimientos que garanticen buenas prácticas de evaluación?

Para estas subcategorías, se observa que el Instituto Cervantes (2012) enfatiza la importancia de la aplicación de distintos procedimientos de evaluación que le permitan al profesor tener claridad en los objetivos de la clase. Sin embargo, los docentes entrevistados manifiestan que es más importante la evaluación formativa, constante y coherente con el proceso que el estudiante llevó a cabo durante el periodo, semestre o año escolar para garantizar las buenas prácticas evaluativas. Sin embargo, para asegurar dichas prácticas, los entrevistados manifiestan que es una necesidad que el docente de ELE-Sordos se sirva de:

Primero, un proceso continuo de evaluación que les permita ser conscientes de sus avances, de sus logros y de sus dificultades. En ese sentido, para los entrevistados, la nota no es importante, lo esencial es contribuir con el aprendizaje de ELE-Sordos a través de evaluaciones justas; es decir, aquellas que provean, como indica una entrevista, “una heteroevaluación, una coevaluación [y] un proceso de autoevaluación”¹⁰.

Segundo, un enfoque humanista, en el cual la evaluación sea percibida como un espacio de confort y de auto-superación para sus estudiantes, pues lo importante en la clase es verificar que los alumnos se estén apropiando de sus procesos de aprendizaje y de pensamiento. En virtud de ello, en una entrevista se advierte que

No podemos seguir mirando la evaluación como que perdió y aquí no hay nada que hacer. No es la evaluación sanción. No es la evaluación sumatoria. No. Es una evaluación para construir, es una evaluación formativa [...], de retroalimentación permanente y de apropiación del proceso de aprendizaje [...]¹¹

En otras palabras, los docentes deben utilizar la evaluación para empoderar a los alumnos y desarrollar en ellos destrezas que les permitan evaluar su propio proceso de aprendizaje; generar estrategias para contrarrestar con sus fortalezas las debilidades que presenten en el aprendizaje; y desarrollar una visión crítica, a través de la retroalimentación, frente a las prácticas de enseñanza que evidencia en su entorno.

Se puede concluir que, el docente de ELE-Sordos a la hora de evaluar, debe fundamentarse no solamente en “utilizar las herramientas y procedimientos adecuados para obtener la información necesaria y usar los resultados de acuerdo con el propósito que se

¹⁰ Entrevista PRO-ENT-06 del 27 de septiembre 2018 a un(a) profesor(a) Sordo profundo Licenciado(a) en Artes Plásticas y Visuales con especialización en Pedagogía para la Educación Superior y un diplomado en Competencias basado en Evidencias

¹¹ Entrevista PRO-ENT-02 del 18 de agosto de 2018 a profesor(a) Licenciado(a) en Enseñanza de Español y Francés con experiencia de 25 años al servicio del Distrito. Diez de los cuales trabajó con estudiantes Sordos e hipoacúsicos en el área de Español como Segunda Lengua.

persigue” (Instituto Cervantes, 2012, p. 15)”, sino que debe hacer de la evaluación un proceso que responda a las particularidades de la clase y refleje la calidad de las práctica evaluativas. De esta manera, se logra, a su vez, promover la participación y visión crítica del estudiante en su evaluación.

6.1.2.2. ¿El docente ELE-Sordos debe promover una retroalimentación constructiva e implicar al alumno en la evaluación?

Para estas subcategorías, se tiene que los entrevistados concuerdan con el Instituto Cervantes (2012) en lo que corresponde a la retroalimentación como aspecto medular en el proceso de enseñanza. Al respecto mencionan que cuando un profesor de ELE-Sordos se retroalimenta, le es posible identificar las debilidades de sus estudiantes y puede entonces darles herramientas para superarlas. También, añaden que para que la retroalimentación sea constructiva, es necesario mantener una comunicación fluida y franca con los alumnos, en la cual se busque guiarlos en el conocimiento de sus habilidades y en la apropiación de su proceso de aprendizaje.

Así las cosas, la retroalimentación, entonces, debe utilizarse como una herramienta para “... empoderar al estudiante...retroalimentación constructiva... alumno implicado en su evaluación, es que él es el dueño de su proceso”¹². Así mismo, para observar si los estudiantes cumplieron con los objetivos planteados en la clase y evidenciar el nivel de introspección que los alumnos tienen “frente a lo que le propusimos a ellos en el curso”¹³ A la vez, para brindar espacios donde los alumnos comenten, propongan y expresen sus expectativas sobre la evaluación realizada por el docente y sobre sus resultados, de tal manera que la nota o calificación de la evaluación quede en segundo plano pues la finalidad de la evaluación es enriquecer los procesos de aprendizaje, propios y grupales, y las prácticas de enseñanza del docente.

Aunado a lo anterior, un entrevistado advierte que su experiencia le ha permitido darse cuenta que es importante que el docente de ELE-Sordos sea consciente de que si en el proceso de retroalimentación de la evaluación no se implica al estudiante Sordo de manera

¹² Entrevista PRO-ENT-02 del 18 de agosto de 2018 a profesor(a) Licenciado(a) en Enseñanza de Español y Francés con experiencia de 25 años al servicio del Distrito. Diez de los cuales trabajó con estudiantes Sordos e hipoacúsicos en el área de Español como Segunda Lengua.

¹³ Entrevista PRO-ENT-06 del 27 de septiembre 2018 a un(a) profesor(a) Sordo profundo Licenciado(a) en Artes Plásticas y Visuales con especialización en Pedagogía para la Educación Superior y un diplomado en Competencias basado en Evidencias.

activa, este puede llegar a considerarlo como una injusticia. Lo anterior se debe a que, explica el entrevistado, las personas Sordas, como minoría lingüística, suelen creer que la evaluación es usada por las comunidades mayoritarias para sancionarlos.

Ante esta situación, es importante que el docente de ELE-Sordos sea consciente de que, por un lado, la retroalimentación en conjunto permite “en lugar de quitarle su independencia [al alumno], se la está dando a través de la evaluación para que él identifique en qué es fuerte [y] en qué no es fuerte”¹⁴, como sugiere una de las personas entrevistadas.

En consideración a esta situación donde se logra mantener una comunicación y una negociación de significados, en la retroalimentación, donde es posible mejorar la interacción y el entendimiento en el aula y evitar desajustes en la interacción entre el docente y sus estudiantes retomamos lo que indica Kumaravadivelu (1994) al respecto:

[...] El impacto que tengan las actividades de clase en el proceso de aprendizaje depende tanto de la interpretación del estudiante como de la intención del profesor. Por consiguiente, es esencial sensibilizarnos con respecto a las fuentes potenciales de desajuste entre la intención del profesor y la interpretación del estudiante.

(Kumaravadivelu, 1994, p. 7)

A manera de conclusión, es relevante que los profesores de ELE- Sordos tomen el tiempo suficiente, más del que usualmente se destina para la población Oyente, con el fin de llevar a cabo procesos de retroalimentación y evaluación con sus alumnos, ya que a partir de estos, logran adaptar sus metodologías a las necesidades de la clase y empoderar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Lo anterior, se lleva a cabo a través de una comunicación fluida y franca entre el docente y los alumnos, la cual impide que estos últimos perciban la evaluación como una actividad injusta, y permite que tanto el profesor como el grupo, tengan experiencias significativas de enseñanza y de aprendizaje. A su vez, la retroalimentación negociada también es una herramienta para desarrollar la confianza, estimular la autoestima y afianzar la autonomía en los estudiantes Sordos, aspectos a considerar de gran importancia, pues hay que recordar que esta población carece de espacios en sus hogares para potenciarlos ya que la comunicación con la familia no suele darse con tal grado de profundidad e importancia como sí suele hacerse en el aula de ELE-Sordos, manifiestan los entrevistados.

¹⁴ Entrevista PRO-ENT-02 del 18 de agosto de 2018 a profesor(a) Licenciado(a) en Enseñanza de Español y Francés con experiencia de 25 años al servicio del Distrito. Diez de los cuales trabajó con estudiantes Sordos e hipoacúsicos en el área de Español como Segunda Lengua.

6.1.3. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.

“involucrar al alumno en su proceso de aprendizaje” (Instituto Cervantes, 2012, p. 17)

Para efectos del análisis de esta categoría el Instituto Cervantes (2012) señala cuatro subcategorías, a saber: “promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender”, “integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje”, “promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje” y “motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje” (p. 17).

6.1.3.1. ¿El docente de ELE-Sordos debe promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender e integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje?

Para estas dos subcategorías, el Instituto Cervantes (2012) indica que el docente de segunda lengua o lengua extranjera debe, por un lado, hacer uso de herramientas y recursos para potenciar los procesos de creación y gestión de “los recursos, los medios y las oportunidades que tiene a su disposición para aprender”, y por otro lado, identificar o enseñar estrategias para cada estudiante, de tal manera que los anime, oriente y les permita “valorar las herramientas de reflexión que le resultan más útiles y llegar a diseñar sus propias herramientas” de aprendizaje (p. 17).

Al respecto, los entrevistados, en su mayoría, manifiestan que hay limitaciones de recursos que les faciliten promover el empoderamiento y la reflexión sobre el propio aprendizaje de ELE-Sordos. Por lo tanto, ellos se sirven constantemente de estrategias con las cuales puedan “aprovechar el espacio de clase para generar productos a partir de los elementos [...] a disposición”¹⁵ e implicar a los alumnos de tal manera que estos se involucren activamente y colaborativamente en el mejoramiento y la creación de materiales para la clase, como afirma una de las personas entrevistada:

[...] ahí nos toca entre todos porque hay muchas limitaciones [...] de material didáctico [...] Entonces nos toca entre todos, que vamos a trabajar un texto en un cartel; pues sería más chévere en un computador, pero bueno [...] entonces ¿quién me ayuda con eso? “[...] Sí, entre todos. Un día lo hago yo, un día lo hacen los estudiantes porque tampoco puedo asumir yo todo [...]”¹⁶

¹⁵ Entrevista PRO-ENT-06 del 27 de septiembre 2018 a un(a) profesor(a) Sordo profundo Licenciado(a) en Artes Plásticas y Visuales con especialización en Pedagogía para la Educación Superior y un diplomado en Competencias basado en Evidencias

¹⁶ Entrevista PRO-ENT-05 del 13 de septiembre de 2018 a Intérprete y Docente de ELE-Sordos con más de 20 años de experiencia en contexto educativo de básica secundaria, media y superior.

Para los entrevistados, es de suma importancia que el docente de ELE-Sordos comprenda que el desarrollo de la clase debe potenciar la participación de los estudiantes, toda vez que, como afirma Kumaravadivelu (1994), “la producción del discurso de clase es una empresa cooperativa... no se pueden... dejar de lado las contribuciones discursivas de otros socios implicados en el proceso conjunto de crear y usar oportunidades de aprendizaje” (p. 6). La participación de los alumnos se vuelve, entonces, el pilar del aprendizaje de ELE-Sordos.

En conclusión, en vista de la buena disposición y buena participación de la población Sorda en la clase, manifiestan los docentes entrevistados, es necesario que los docentes de ELE-Sordos, tengan la capacidad de adaptarse a su entorno pese a la carencia de recursos y herramientas en su contexto. Por lo tanto, es primordial que sean capaces de crear recursos alternos para la clase, de tal manera que se facilite la enseñanza y el aprendizaje de ELE-Sordos. Por último, es relevante que los docentes no se limiten a promover que el alumno gestione los recursos de su medio, sino que deben implicarlo también en su creación con el fin de contrarrestar la carencia de los mismos en su contexto.

6.1.3.2. ¿El docente de ELE-Sordos debe promover y motivar que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje?

El Instituto Cervantes (2012) sugiere al docente de segunda lengua, primero, “animar, orientar y acompañar al alumno a la hora de concretar su proyecto de aprendizaje en un plan, llevarlo a cabo y modificarlo cuando sea necesario” (p. 17) y, segundo, creer en la capacidad de los estudiantes de controlar sus propios procesos de aprendizaje. Ahora bien, los aportes de los entrevistados permiten evidenciar que la mayoría de los profesores de ELE-Sordos impulsa al estudiante a transformar y dinamizar su proceso educativo; es decir, se le incentiva para que haga uso de su autonomía frente al desarrollo de ejercicios que se trabajan en el aula de ELE-Sordos.

Para lograr lo anterior, los entrevistados advierten que no es suficiente motivar al alumno a que defina su proyecto de aprendizaje, sino que es necesario, por un lado, apelar a la afectividad como herramienta para potenciar al máximo la independencia del alumno, como subraya un entrevistado Sordo:

[...] no quiero que ellos desaprovechen el tiempo que tienen para poder acceder a ese tipo de conocimiento [...] desde la oportunidad que tienen de poder tener un docente Sordo, por ejemplo. Y sí, los motivo todo el tiempo a que ellos pueden plantearse estos cuestionamientos, los puedan resolver a nivel individual y que luego los traigan como grupo para que podamos [...] retroalimentar la experiencia de cada uno [...] yo creo

que cuando tomamos esa decisión los motivamos a ellos a que puedan acceder a otras fuentes y puedan resolver esas problemáticas de su vida académica [...] ¹⁷

Se puede observar entonces, que este proceso posibilita la creación de estrategias individuales y grupales, las cuales les permiten identificar y resolver necesidades educativas; suscitar su pensamiento crítico; llevar a cabo procesos individuales y grupales para la resolución de problemáticas; e invita a los alumnos a que integren sus propias herramientas en su proceso de aprendizaje.

Una persona entrevistada hace énfasis en que la labor del docente es la de guiar al alumno a que se apropie de su proyecto de aprendizaje. Por lo tanto, lejos de brindarle las herramientas para hacerlo, el docente de ELE-Sordos debe orientarlo a que las cree de manera creativa, autónoma e independiente:

[...] integrar la enseñanza de herramientas para reflexionar. Claro, ellos mismos las crearon, ellos mismos las identificaron. Yo, unas, las que yo podía desde lo epistemológico, y ya desde la experiencia que empezaba a tener, pero ellos desde de su propio proyecto, desde su propio aprendizaje. Promueve que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje. Por supuesto, por todo lo anterior ¡defina su proyecto!, ¡responsabilícese! [...] ¹⁸

Concluimos, entonces que es fundamental que los docentes de ELE-Sordos tengan la capacidad de estimular a los estudiantes a que se responsabilicen de su propio proyecto de aprendizaje a través de la afectividad, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y creativo y la retroalimentación grupal. Todo lo anterior, con el fin de que no solo “dirijan ellos mismos su aprendizaje” (p. 11), como sugiere Kumaravadivelu (1994), sino que también den significado a sus experiencias educativas.

6.1.4. Facilitar la comunicación intercultural.

“promover relaciones entre personas de diferentes culturas” (Instituto Cervantes, 2012, p. 19)

El Instituto Cervantes (2012) busca que sus maestros desarrollen la competencia intercultural en sí mismos y en sus estudiantes a través de cuatro competencias específicas: “implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural”, “adaptarse a las culturas

¹⁷Entrevista PRO-ENT-06 del 27 de septiembre 2018 a un(a) profesor(a) Sordo profundo Licenciado(a) en Artes plásticas y Visuales con especialización en Pedagogía para la Educación Superior y un diplomado en Competencias basado en Evidencias.

¹⁸ Entrevista PRO-ENT-02 del 18 de agosto de 2018 a profesor(a) Licenciado(a) en Enseñanza de Español y Francés con experiencia de 25 años al servicio del Distrito. Diez de los cuales trabajó con estudiantes Sordos e hipoacúsicos en el área de Español como Segunda Lengua.

del entorno”, “fomentar el diálogo intercultural” y “promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural” (p.19).

6.1.4.1. ¿El docente de ELE-Sordos debe implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural y adaptarse a las culturas del entorno?

En estas subcategorías el Instituto Cervantes (2012) propone al docente de segunda lengua “hacer uso de las oportunidades que tiene por estar en contacto con otras culturas” (p. 19) y ajustar su labor docente a las particularidades culturales de aquellos con los que entra en contacto. Al respecto, el análisis de los aportes permite evidenciar que los entrevistados están constantemente involucrándose y apropiándose de elementos sobre la cultura Sorda y la LSC lo cual modifica su manera de ver la enseñanza de ELE-Sordos y cada vez se convence más que es muy diferente a la enseñanza que se lleva con una persona Oyente que aprende una segunda lengua.

Así las cosas, para implicarse en el desarrollo de su competencia intercultural, los entrevistados consideran que el maestro de ELE-Sordos debe actualizarse frente al funcionamiento de ambas lenguas (LSC y español), como menciona una persona intérprete-docente:

[...] es que 20 años trabajando con Sordos, pues yo creo que ya estoy más que implicado en esa cuestión intercultural ¿si? de hecho pues tuve la posibilidad de aprender la lengua de señas, tan bien, que hay Sordos que no me creen que yo soy Oyente ¿si? por el manejo que tengo de la lengua [...]¹⁹

Desde luego, es primordial que el docente sea consciente de su propia cultura para poder ponerla en paralelo con la Cultura Sorda, a través del aprendizaje directo de la LSC. En palabras de Kumaravadivelu (1994) se tiene que “la enseñanza de la cultura incluye ... el conocimiento acerca de las diferencias en el estilo de vida, así como una comprensión de los valores y actitudes en la comunidad de la L2; un componente afectivo relacionado con el interés, la curiosidad y la empatía” (p.12).

Por otro lado, con el fin de adaptarse a la cultura Sorda, los entrevistados creen que es preciso que el profesor de ELE-Sordos perciba a la comunidad Sorda desde la *oportunidad* y la *capacidad*. Esta situación trata de equilibrarse en aula, cuando el docente de ELE-Sordos no domina la LSC, a través del acompañamiento de un buen intérprete de LSC, pues éste es

¹⁹ Entrevista PRO-ENT-05 del 13 de septiembre de 2018 a Intérprete y Docente de ELE-Sordos con más de 20 años de experiencia en contexto educativo de básica secundaria, media y superior.

quien tiene desarrollada esa competencia intercultural y es el encargado de transmitírsela al docente de ELE-Sordos.

Así mismo, es pertinente que el docente reconozca la LSC como fuente de conocimiento, que le de relevancia a sus particularidades. Uno de los entrevistados, a propósito del tema, afirma que:

[...]Al momento de reconocer la lengua de señas, reconoce a la persona Sorda, al Ser, a la persona; [cuando] reconoce a la persona, reconocen su lengua. Entonces éste puede, a través de su lengua, expresar su conocimiento y el maestro tiene que entenderlo, porque es que sí hay conocimiento [...]²⁰

Por lo anterior, se concluye la necesidad, de parte del maestro de ELE-Sordos, de actualizarse en el conocimiento de la Cultura Sorda, lo cual le implica: comprender cómo funciona la LSC y reconocerla como primera lengua de conocimiento de los estudiantes Sordos; demostrar interés, curiosidad y empatía frente a esta Cultura y reconocer aspectos de su Cultura Oyente que pueda poner en paralelo con la Cultura Sorda para crear una conexión, una afinidad entre ambas. Finalmente, dado el caso del desconocimiento de la Cultura y la LSC por parte del docente de ELE-Sordos, esta situación se equilibra en el aula con la presencia y la prestación de un buen servicio de interpretación.

6.1.4.2. ¿El docente ELE-Sordos debe fomentar el diálogo intercultural y promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural?

El Instituto Cervantes (2012) afirma que el docente de segunda lengua debe ser facilitador de la comunicación entre personas de diferentes culturas y promotor del acercamiento entre las mismas. Estas habilidades generan en los estudiantes “actitudes y valores para entender y aceptar hechos y personas de otras culturas” (p. 20) y, con ello, el desarrollo de su dimensión intercultural. Al respecto, el análisis de la información recolectada permite evidenciar que, todos los profesores de ELE-Sordos entrevistados se interesan por fomentar el diálogo intercultural entre Oyentes y Sordos. Para tal fin, los entrevistados aseguran que se sirven de diferentes estrategias, una de ellas es la de orientar a los alumnos en el reconocimiento de su diversidad, como indica un docente Sordo, al afirmar que es importante:

[...] que los estudiantes entiendan a nivel conceptual qué es diversidad y cómo se evidencia la diversidad en los diferentes contextos. Cuando el estudiante se considera

²⁰ Entrevista PRO-ENT-01 del 6 de agosto de 2018 a docente Educadora Especial de primaria-Sordos con dominio de la LSC en nivel intermedio y Coordinadora-docente de ELE-Sordos de primaria, secundaria y media, con más de 20 años de experiencia en el sector educativo del Distrito.

diverso, desde sus valores, desde su idiosincrasia, desde las raíces de donde viene, [...] y genera que él, de ninguna manera, es igual al otro [...] entonces yo creo que esa es la manera como yo logro que mis estudiantes reconozcan esa diversidad en los demás.²¹

Esto supone, a su vez, que los alumnos se reconozcan a sí mismos como, en palabras de Kumaravadivelu (1994), “informantes culturales” (p. 12); es decir, que sean conscientes de la importancia de sus aportes en la clase de ELE-Sordos para beneficio mutuo, de su aprendizaje y del profesor para sus buenas prácticas. En segundo lugar, es importante incluir o dejar fluir constantemente aspectos culturales que puedan llegar a afectar positiva o negativamente las interacciones entre los estudiantes y entre el docente y los alumnos, es propicio que se den los encuentros y los desencuentros, como lo menciona una de las personas entrevistadas:

Todo el tiempo [...] porque de lo contrario uno no comprende las emisiones de ellos; están ligadas a su manera de ver el mundo, de la lógica de la visión, de los ojos. La nuestra no. Entonces si yo quiero entenderlo necesito hacer esa interpretación intercultural, y lo mismo, sí yo quiero que me entienda, tengo que hacerlo intercultural porque si no, él puede interpretar mi rostro como que estoy furiosa y no, es usual que esté seria, por ejemplo. Entonces, todo el tiempo hay que hacer todas estas pautas interculturales [...]²²

Lo anterior, implica no solamente adquirir ese conocimiento de la comunidad Sorda, procesarlo y entenderlo, por parte del docente, sino también su habilidad inmediata para servir como facilitador de la comunicación entre los alumnos y el mismo docente.

En consecuencia, es realmente importante que el docente de ELE-Sordos potencie el desarrollo del conocimiento intercultural en los estudiantes, para lo cual debe contar con la capacidad de guiar a los estudiantes en el proceso de autoreconocimiento con el fin de que éstos desarrollen habilidades para identificar y entender la diversidad en los demás e incorporar en la enseñanza elementos característicos de ambas culturas, Sorda y Oyente, con el fin de facilitar las interacciones en el aula y fuera de esta.

6.1.5. Desarrollarse profesionalmente.

“planificar, gestionar y evaluar su propio proceso continuo de formación
(Instituto Cervantes, 2012, p. 21)

²¹ Entrevista PRO-ENT-06 del 27 de septiembre 2018 a un(a) profesor(a) Sordo profundo. Licenciado(a) en Artes Plásticas y Visuales con especialización en Pedagogía para la Educación Superior y un diplomado en Competencias basado en Evidencias.

²² Entrevista PRO-ENT-02 del 18 de agosto de 2018 a profesor(a) Licenciado(a) en Enseñanza de Español y Francés con experiencia de 25 años al servicio del distrito. Diez de los cuales trabajó con estudiantes Sordos e hipoacúsicos en el área de español como segunda lengua.

Para efectos del análisis de esta categoría, el Instituto Cervantes (2012) menciona el desarrollo del profesionalismo del profesor de segunda lengua en la institución educativa, a través de cuatro competencias específicas: “analizar y reflexionar sobre la práctica docente”; “definir un plan personal de formación continua”; “implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente” y “participar activamente en el desarrollo de la profesión” (p. 21).

6.1.5.1 ¿El docente de ELE-Sordos debe analizar y reflexionar sobre la práctica docente y definir un plan de formación continua?

Según el Instituto Cervantes (2012) en estas subcategorías el docente debe “adoptar de forma constante una visión reflexiva y crítica sobre la propia docencia y la de otros compañeros para mejorarla” (p. 21). También, sugiere que, a partir de la reflexión, el profesor detecte y responda a necesidades propias y de formación en su Institución Educativa. Por su parte, los aportes de los entrevistados permiten afirmar que todos los maestros entrevistados consideran que el proceso de auto reflexión es fundamental en el quehacer educativo. Ellos aseguran que utilizan la reflexión en sus prácticas docentes para mejorar su desempeño profesional. Es decir, necesitan ser conscientes de sus prácticas en el sentido en que éstas puedan afectar negativamente el proceso de aprendizaje del ELE-Sordos, lo cual implica tener muy en cuenta las opiniones y necesidades de los demás, como sugiere un docente entrevistado:

[...] Soy más consciente de que estoy haciendo reflexiones todo el tiempo, de sí la metodología que estoy utilizando, los contenidos que estoy abordando, las formas como estoy accediendo al conocimiento y lo estoy compartiendo con mis estudiantes es la más adecuada [...] cuando lo hago, no lo hago solo para mí sino que lo hago siempre en compañía del otro[...]²³

Por otro lado, necesitan hacer un balance de los avances de los estudiantes para determinar qué estrategias han funcionado y cuáles deben ser modificadas:

[...] analiza y reflexiona sobre la práctica docente, todo el tiempo. Yo les dije que uno se transforma con ellos. Además, que desde aquí, según esta caracterización que yo tengo de Juan y que vamos aquí en éste grado de desarrollo, en el primer año, en el segundo año de trabajo, en el tercero, [miro] cómo vamos o [si] definitivamente no hemos avanzado, definitivamente necesitamos otros elementos, etcétera. Todo el tiempo es una reflexión [...] permanente [...]²⁴

²³ Entrevista PRO-ENT-06 del 27 de septiembre 2018 a un(a) profesor(a) Sordo profundo. Licenciado(a) en Artes Plásticas y Visuales con especialización en Pedagogía para la Educación Superior y un diplomado en Competencias basado en Evidencias.

²⁴ Entrevista PRO-ENT-02 del 18 de agosto de 2018 a profesor(a) Licenciado(a) en Enseñanza de Español y Francés con experiencia de 25 años al servicio del distrito. Diez de los cuales trabajó con estudiantes Sordos e hipoacúsicos en el área de español como segunda lengua.

Ahora bien, debido a que, no existen hasta el momento programas de formación para docentes de ELE-Sordos, la auto-reflexión lleva a muchos maestros de ELE-Sordos a entrenarse y formarse de manera autónoma. Lo anterior, lo realizan a través de documentos e investigaciones que bien estén relacionadas con la enseñanza a estudiantes Sordos, o que puedan aportar ideas, estrategias, didácticas, entre otros recursos, para ejercer su quehacer de una manera más abierta y atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Para concluir, se tiene que por lo regular, los docentes de ELE-Sordos están en constante reflexión frente a sus prácticas docentes, mucho más que cualquier otro docente de lenguas, pues las condiciones de enseñanza-aprendizaje no son nada similares a las que se tiene con un estudiante Oyente. Gracias a esta reflexión pueden optimizar su desempeño profesional y evaluar los procesos de los alumnos. Adicionalmente, es decisivo que los docentes deben cualificarse continuamente para enfrentar los retos que supone la enseñanza de ELE-Sordos y si su intención es la transformación de esta realidad educativa.

6.1.5.2 ¿El docente de ELE-Sordos debe implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente y participar activamente en el desarrollo de la profesión?

El Instituto Cervantes (2012) sugiere a los docentes de segundas lenguas “participar en el proceso completo de desarrollo profesional del equipo” con el fin de crear “conciencia de pertenecer a la comunidad de profesionales de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, y contribuir con aportaciones para mejorar la profesión” (p. 22).

Al respecto, la mayoría de los profesores entrevistados asegura que existe apoyo constante entre el personal docente que está involucrado directamente en la enseñanza a población Sorda de las Instituciones Educativas donde trabajan. Sin embargo, crear esa comunidad de profesionales docentes de ELE-Sordos para los fines mencionados por el Instituto Cervantes ha sido ardua y aún no se ha logrado.

En el mejor de los casos, el trabajo en equipo les ha permitido a los docentes crear planes personalizados, diseñar estrategias para tratar casos especiales, mejorar la experiencia educativa de los estudiantes Sordos y modificar los planes de trabajo u objetivos de clase para atender a las necesidades inmediatas de estos y del aula de clases. Por lo anterior, consideran que la confianza y la comunicación clara y efectiva entre colegas son fundamentales para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE-Sordos.

En adición a lo anterior, a manera de conclusión, el equipo docente de trabajo (maestro/a de ELE-Sordos, fonoaudiología, modelo lingüístico e intérprete) debe estar en contacto constante y abierto a recomendaciones o críticas constructivas de cualquier miembro del grupo. De igual manera, la colaboración entre colegas es esencial para modificar contenidos, metodologías, actividades y prácticas de clase en favor de las necesidades propias de los docentes y de los estudiantes.

6.1.6. Gestionar sentimientos y emociones.

“regular las emociones y contribuir a su propio bienestar “(Instituto Cervantes, 2012, p. 23)

Para efectos del análisis de esta categoría, el Instituto Cervantes (2012) reagrupa las habilidades de los docentes de segundas lenguas en cuatro categorías específicas: “gestionar las propias emociones”, “motivarse en el trabajo”, “desarrollar las relaciones interpersonales” e “implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno” (p. 23).

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación presentamos la extrapolación de estos supuestos con la información dada por los docentes entrevistados.

6.1.6.1. ¿El docente de ELE-Sordos debe gestionar sus propias emociones y motivarse en el trabajo?

El Instituto Cervantes (2012) indica que el docente debe “identificar el tipo de emoción y sus repercusiones... y gestionarlas para que no supongan una amenaza para el equilibrio emocional, ni para el funcionamiento del grupo de clase, ni del equipo de trabajo” (p. 23). Al respecto, los entrevistados afirman que trabajar con una población a la que el sistema educativo le impone una barrera comunicativa, requiere, necesariamente, la identificación y gestión de emociones negativas que puedan alterar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ELE-Sordos.

En términos generales, los participantes indican que la buena gestión de las propias emociones se logra, a través de la implicación en la Comunidad Sorda y en sus maneras de adquirir y expresar conocimiento, lo cual permite generar empatía y evitar sentimientos de frustración cuando no se logran los objetivos propuestos para la clase. En relación con lo anterior, un entrevistado indica que es importante que el docente sea consciente de las dificultades que supone aprender una lengua de código oral y escrito (lineal) a través del input visual:

[...] Trato de no frustrarme porque si no, ya no estaría trabajando con Sordos. Saber que tú le haces [...] y muchas veces no aprenden lo que tú esperarías, pues es propio de

sus desarrollos, es propio de aprender una lengua que no se oye, que tiene un referente fonético-fonológico, [...] y una lengua que tiene una estructura lineal como el español [...] aprenderla [...] desde una visión de mundo tridimensional, porque su lengua es tridimensional y se mueve, involucra cuerpo, espacio, movimiento, [...] que con una expresión puedes estar diciendo una frase completa. Entonces, pues también eso es muy complejo y pues que lleguen igual al Oyente [...] es muy difícil, es muy complejo. Entonces para qué me frustró, pues más bien intento hacer lo mejor.²⁵

Ahora bien, con respecto a la motivación, el Instituto Cervantes (2012) considera que esta “implica sentir deseos, ganas e interés por participar en proyectos de acción relacionados con el desempeño de su trabajo y alineados con los fines de la institución.” (p. 23). Éste supuesto dista de la percepción de los entrevistados, toda vez que la mayoría de ellos manifiesta que su principal motivación es: “lo que recibo por parte de mis estudiantes. Eso que recibo a nivel de agradecimiento, a nivel de logros, a nivel de retos”²⁶; “la motivación para seguir trabajando son los mismos chicos porque ellos son lo que le generan el reto intelectual a uno”²⁷; y “... es el amor que uno le tenga al trabajo. ... Eso es mi responsabilidad que yo tengo frente a ellos y es cómo logro que ellos cumplan con lo que yo me he propuesto...”²⁸

Lo anterior permite afirmar que la motivación en la enseñanza de ELE-Sordos va más allá del ámbito académico y del deber profesional y se fundamenta, principalmente, en la responsabilidad social que tiene la labor de este tipo de docentes.

De igual manera, los entrevistados hacen énfasis en el impacto que la motivación de los docentes tiene en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ya que éstos, “... son muy perceptivos... de alguna manera,... la parte emocional influye en el aprendizaje... entonces... el buen trato, y la motivación que uno tenga... ayuda a un mejor aprendizaje”²⁹. Por lo tanto, y teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, una de las principales estrategias para que los alumnos aprendan a gestionar sus propias emociones es el ejemplo. Dicha

²⁵ Entrevista PRO-ENT-05 del 13 de septiembre de 2018 a Intérprete y Docente de ELE-Sordos con más de 20 años de experiencia en contexto educativo de básica secundaria, media y superior.

²⁶ Entrevista PRO-ENT-03 del 27 de agosto de 2018 a un(a) profesor(a) Licenciado (a) en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, con una experiencia de alrededor de 10 años en la enseñanza de español de Sordos en primaria

²⁷ Entrevista PRO-ENT-03 del 27 de agosto de 2018 a un(a) profesor(a) Licenciado (a) en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, con una experiencia de alrededor de 10 años en la enseñanza de español de Sordos en primaria.

²⁸ Entrevista PRO-ENT-04 del 6 de septiembre de 2018 a un(a) profesor(a) licenciado(a) en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, con una especialización en gerencia social en educación y un diplomado en logogenia. Además, el (la) docente cuenta con experiencia de 20 años trabajando con alumnado Sordo e hipoacúsico de primaria en el área de español.

²⁹ Entrevista PRO-ENT-04 del 6 de septiembre de 2018 a un(a) profesor(a) licenciado(a) en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, con una especialización en gerencia social en educación y un diplomado en logogenia. Además, el (la) docente cuenta con experiencia de 20 años trabajando con alumnado Sordo e hipoacúsico de primaria en el área de español

estrategia no es propia para trabajar con la comunidad Sorda, sin embargo, teniendo en cuenta que sus individuos experimentan el mundo, principalmente, a través del canal visual, las tácticas que use el docente para mantener la calma en una situación frustrante o estresante, serán, posiblemente, emuladas por los estudiantes.

A partir de estas interesantes reflexiones, es posible concluir que, los profesores de ELE-Sordos fundamentan la gestión de sus propias emociones a través de la comprensión de la Comunidad Sorda; lo cual les permite reaccionar de manera empática ante momentos frustrantes. Así mismo, la empatía que genera el docente de ELE-Sordos frente a dicha comunidad, lo llevan a manifestar la afectividad y la vocación como principal rasgo distintivo en comparación de otros docentes de lenguas. Esta particularidad hace que los estudiantes se motiven y los docentes se responsabilicen socialmente de su labor, y por lo tanto, tengan una perspectiva más humanista y afectiva más allá de la que sugiere el Instituto Cervantes (2012), en tanto éste último se centra en aspectos principalmente laborales y académicos que responden a los parámetros de las Instituciones Educativas, los cuales no tienen en cuenta la subjetividad de los maestros.

6.1.6.2. ¿El docente de ELE-Sordos debe desarrollar sus relaciones interpersonales?

El Instituto Cervantes (2012) afirma que el docente debe “conocer y comprender las emociones y necesidades de las otras personas... establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias en el trabajo” (p. 23). Frente a este supuesto, los entrevistados consideran que, efectivamente, es importante desarrollar y mantener buenas relaciones interpersonales con sus colegas, toda vez que estas tienen un gran impacto en la dinámica de su labor profesional y en su vida emocional.

Ante todo, es importante tener en cuenta que la enseñanza de ELE-Sordos requiere que el docente trabaje en equipo (modelos lingüísticos, intérpretes, fonoaudiólogos(as), docentes, entre otros). Por lo tanto, es fundamental que mantengan dinámicas positivas con sus colegas a través de gestos amables y actitudes cordiales hacia el otro, con el fin de no perder el objetivo de contribuir al desarrollo de proyectos de mejora institucional.

A partir de lo anterior se concluye que el desarrollo de buenas relaciones interpersonales hace que se propicien entornos laborales amables y respetuosos. Se observa, entonces, que los docentes de ELE-Sordos deben tener la capacidad de generar y mantener interacciones basadas en la cordialidad y el profesionalismo para promover ambientes laborales amenos.

6.1.6.3. *¿El docente de ELE-Sordos debe implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno?*

El Instituto Cervantes (2012) indica que el docente de segunda lengua “ayuda a los alumnos a tomar conciencia de las necesidades, emociones y sentimientos de sus compañeros, incorporando procedimientos para que desarrollen la empatía, la tolerancia y el respeto mutuo” (p. 24). El análisis de esta subcategoría, permite afirmar que, en el contexto laboral de los docentes de ELE-Sordos el reconocimiento de las emociones y la implicación del desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes son de vital importancia. Lo anterior se debe a que muchos de los estudiantes, al ser los únicos miembros Sordos de su familia, no tienen la posibilidad de expresarse libre y espontáneamente con sus allegados. En consecuencia, varios de ellos presentan muchas “afectaciones a nivel emocional”³⁰. Y es allí, en ese reconocimiento del impacto de las emociones de los estudiantes, en su aprendizaje, en donde el docente viene a jugar, como menciona uno de los entrevistados, el papel de “... psicólogo, amigo, acompañante, el confidente; pues ¿cómo va el otro a aprender, sí está llevado del mundo? Aprender es lo que menos importa. Sí. Uno no puede obviar eso.³¹ Por tal motivo, es necesario que los docentes de ELE-Sordos tengan la capacidad de, no solo ganarse la confianza de los alumnos, sino también de proveerlos de herramientas para que manejen sus propias emociones.

Para que lo anterior sea posible, es necesario reflexionar sobre la importancia de formar a los docentes de ELE-Sordos en el conocimiento, aunque sea parcial, de la LSC; puesto que esto favorece la confianza de ellos hacia el profesor. Como manifiesta uno de los entrevistados Sordo, al respecto de la utilización de la LSC en la interacción estudiante-profesor, “tú puedes decirle al estudiante *“a mí me pasó lo mismo cuando estaba en su grado, también”*, entonces el que haya una comunicación directa, genera bastante confianza”³². Gracias a dicha interacción, no solo convierte la clase de ELE-Sordos en un ambiente en el cual los estudiantes se sienten bienvenidos y respetados, sino que también la transforma en un espacio propio para la enseñanza y el aprendizaje de la misma, toda vez que los estudiantes, al sentirse valorados, generan actitudes positivas frente al aprendizaje de la segunda lengua.

³⁰ Entrevista PRO-ENT-06 del 27 de septiembre 2018 a un(a) profesor(a) Sordo profundo Licenciado(a) en Artes Plásticas y Visuales con especialización en Pedagogía para la Educación Superior y un diplomado en Competencias basado en Evidencias.

³¹ Entrevista PRO-ENT-05 del 13 de septiembre de 2018 a Intérprete y Docente de ELE-Sordos con más de 20 años de experiencia en contexto educativo de básica secundaria, media y superior.

³² Entrevista PRO-ENT-06 del 27 de septiembre 2018 a un(a) profesor(a) Sordo profundo Licenciado(a) en Artes Plásticas y Visuales con especialización en Pedagogía para la Educación Superior y un diplomado en Competencias basado en Evidencias.

A manera de conclusión, el docente de ELE-Sordos debe promover el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes, a través de herramientas con las cuales ellos reconozcan, gestionen sus emociones y actúen sobre ellas. A su vez, es importante, en la medida de lo posible, hacer uso de la LSC en las interacciones con los alumnos con el fin de que ellos se sientan reconocidos, confíen en el docente y se abran al aprendizaje de ELE-Sordos.

6.1.7. Participar activamente en la institución.

“actuar de manera responsable como miembro del equipo del centro y de la institución”
(Instituto Cervantes, 2012, p. 25)

Para efectos del análisis de la categoría “participar activamente en la institución”, el Instituto Cervantes (2012) reúne cuatro subcategorías en esta: “trabajar en equipo en el centro”, “implicarse en los proyectos de mejora del centro”, “promover y difundir buenas prácticas en la institución”, y “conocer la institución e integrarse en ella” (p. 25).

A continuación presentamos la extrapolación de estos supuestos con las percepciones de los docentes entrevistados.

6.1.7.1. ¿El docente de ELE-Sordos debe trabajar en equipo en el centro?

El Instituto Cervantes (2012) indica que el docente debe “participar de forma eficaz en grupos de trabajo tanto en el centro como con personas de otros centros o de departamentos de la sede” (p.25). El análisis de esta subcategoría permite afirmar que los entrevistados consideran que el trabajo en equipo es esencial para el desarrollo de proyectos que mejoren los procesos de inclusión en las Instituciones Educativas. Sin embargo, en términos generales, se puede observar que si bien existe la intención de trabajar activa y frecuentemente en equipo, con el fin de mejorar la institución, esto no es viable ya que los docentes no cuentan con la suficiente disponibilidad horaria para lograrlo.

A manera de ejemplo, una docente evidencia que si bien “en años anteriores... tenía la oportunidad de estar en la reunión de área de humanidades” y gracias a esto podía crear “estrategias y situaciones propias de la persona Sorda en cuanto al español con los compañeros de bachillerato”, su participación ha disminuido, debido a que en el último año no se otorgó el espacio pedagógico para tal fin. Dadas estas circunstancias, se pierde la

oportunidad de trabajar “de alguna manera a nivel institucional con las demás personas”³³. En consecuencia, la docente solo tiene la oportunidad de gestionar proyectos de mejora institucional con las personas más cercanas al contexto de los niños.

A pesar de estas limitaciones, varios docentes consideran que, cuando es posible trabajar en equipo, es importante hacerlo con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior se logra, cuando se enfatiza en la importancia del uso de la lengua escrita, por parte de los alumnos Sordos, en otras áreas y con otros docentes “para que ellos vean que los Sordos también necesitan comunicarse por escrito.” Además, es necesario implicarse en el trabajo en equipo desde diferentes áreas o dependencias del centro educativo con el fin de mejorar la situación de aprendizaje de los alumnos Sordos. Finalmente, el trabajo en equipo también debe trascender a la comunidad a través de “formación a padres de familia, formación a los intérpretes”³⁴, con el fin de transformar las realidades educativas y familiares de los estudiantes.

Concluimos entonces que, a pesar de las limitaciones que obstaculizan el trabajo en equipo, el docente de ELE-Sordos debe reflexionar y analizar su entorno para direccionar, desde varias áreas, los proyectos de mejora de sus prácticas de enseñanza de su área. Lo anterior, es posible a través de proyectos que involucren a toda la comunidad educativa, tanto a la directa, en el centro educativo, como a la externa, padres de familia, en la medida de lo posible.

6.1.7.2. ¿El docente de ELE-Sordos debe implicarse en los proyectos de mejora del centro?

El Instituto Cervantes (2012) sugiere al docente de segunda lengua que identifique “los puntos fuertes y los aspectos mejorables que afectan al área académica o al conjunto del centro” (p. 25). El análisis de los aportes de los entrevistados permite confirmar que en la enseñanza de ELE-Sordos la implicación, por parte del docente, en proyectos de mejora del centro educativo es de vital importancia. Ya que, como indica una persona entrevistada:

³³ Entrevista PRO-ENT-04 del de 2018 a un(a) profesor(a) licenciado(a) en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, con una especialización en gerencia social en educación y un diplomado en logogenia. Además, el (la) docente cuenta con experiencia de 20 años trabajando con alumnado Sordo e hipoacúsico de primaria en el área de español.

³⁴ Entrevista PRO-ENT-04 del de 2018 a un(a) profesor(a) licenciado(a) en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, con una especialización en gerencia social en educación y un diplomado en logogenia. Además, el (la) docente cuenta con experiencia de 20 años trabajando con alumnado Sordo e hipoacúsico de primaria en el área de español.

[...] es que para que los profes [de otras áreas] comprendan que hay que empoderar al chico, que hay que darle tiempo para que se desarrolle porque si no todo el trabajo que usted está haciendo se puede frustrar, y se frustra el chico porque con usted me empodero, pero en el otro lado me pone cero. Entonces, [...] empiezan las quejas: “mire que ese Sordo no sé qué, mire que sí sé cuándo” [...] entonces toca todo el proceso educativo, tiene que involucrarse al equipo docente. O sea, el docente en esta población es un líder, tiene que ser un formador, ¿sí? [...]”³⁵

Teniendo en cuenta esta afirmación, los entrevistados identifican dos maneras principales para llevar a cabo proyectos de mejora institucional; en primer lugar, la implicación interna, es decir, en el aula de clase con los alumnos, “trabajar con los chicos y ayudarlos a mejorar y sensibilizarlos a ellos y cambiarles la mirada a ellos, todos empiezan a mirar y a transformarse. Entonces, uno empieza a cambiar el establecimiento en consecuencia”³⁶. Gracias a lo anterior, los alumnos pueden poner en evidencia las necesidades, los problemas y las posibles soluciones en cuanto a los temas de inclusión en el centro educativo.

En segundo lugar, el trabajo externo, en otras palabras, desde diferentes áreas del conocimiento, con el fin de generar “proyectos de investigación para mejorar la calidad de la inclusión educativa de nuestros estudiantes Sordos. Trabajo de la mano con la Coordinación de intérpretes, hacemos verificación del uso adecuado del servicio de interpretación”³⁷.

De lo anterior se puede concluir que los docentes de ELE-Sordos deben participar en proyectos de mejoramiento del servicio del centro educativo, desde su proyecto de aula, en tanto lo que avanza en aula propicia el mejoramiento en la calidad del servicio que ofrece la institución educativa. Dicho proyecto deben centrarse en la sensibilización frente al proceso e implicaciones de la enseñanza-aprendizaje de ELE-Sordos y en la crítica constructiva con el fin de brindar espacios cada vez más incluyentes.

³⁵ Entrevista PRO-ENT-02 del 18 de agosto de 2018 a profesor(a) Licenciado(a) en Enseñanza de Español y Francés con experiencia de 25 años al servicio del Distrito. Diez de los cuales trabajó con estudiantes Sordos e hipoacúsicos en el área de español como segunda lengua.

³⁶ Entrevista PRO-ENT-02 del 18 de agosto de 2018 a profesor(a) Licenciado(a) en Enseñanza de Español y Francés con experiencia de 25 años al servicio del Distrito. Diez de los cuales trabajó con estudiantes Sordos e hipoacúsicos en el área de español como segunda lengua.

³⁷ Entrevista PRO-ENT-06 del 27 de septiembre 2018 a un(a) profesor(a) Sordo profundo Licenciado(a) en Artes Plásticas y Visuales con especialización en Pedagogía para la Educación Superior y un diplomado en Competencias basado en Evidencias.

6.1.7.3. ¿El docente de ELE-Sordos debe promover, difundir buenas prácticas y conocer e integrarse en la institución?

El Instituto Cervantes (2012) considera importante que el docente se involucre en proyectos que favorezcan la organización de la institución, para lo cual es necesario “conocer la institución, desenvolverse en ella, representarla, analizarla críticamente y participar en su evolución y en su mejora” (p. 26). Al respecto, los entrevistados aseguran que es importante la promoción y difusión de buenas prácticas; sin embargo, el docente de ELE-Sordos debe procurar que dichas prácticas no generen problemas en las relaciones interpersonales entre colegas.

En ocasiones, los docentes, sin darse cuenta, pueden “pasar por encima del rol de los compañeros o de las metodologías de los compañeros”³⁸. Por tal motivo, es preciso que los profesores realicen esta actividad “de manera muy medida” y con prudencia para que así puedan recibir el apoyo y la atención deseados por parte de sus colegas. A manera de ejemplo, un docente entrevistado manifiesta que:

[...] puede presentarse la situación que un docente me dice: “profe, voy a estar apoyando, o voy a estar abordando esta temática en clase, no sé cómo abordarla con un estudiante Sordo”. Entonces, nos sentamos, analizamos la base epistémica de lo que él está abordando, miramos cómo podemos hacer adaptaciones para que él pueda desarrollar la actividad con los Sordos y en ese momento pues puede ser uno de los apoyos que brindo.³⁹

Ahora bien, para lograr lo anterior, es necesario que el docente de ELE-Sordos conozca las dinámicas institucionales. Es decir, los objetivos y proyectos que la institución realiza frente a los procesos de inclusión de estudiantes Sordos para poder así aportar su experiencia y conocimiento en las áreas que requieran mejora. Aunado a lo anterior, es preciso que el docente cuente con un ambiente laboral que les permita a todos los implicados participar y expresar sus ideas y opiniones libremente.

En consecuencia, el docente de ELE-Sordos debe difundir prácticas educativas que orienten el mejoramiento de los procesos de enseñanza de los docentes del centro. Sin embargo, es importante que el docente realice este proceso en compañía de sus colegas para

³⁸ Entrevista PRO-ENT-06 del 27 de septiembre 2018 a un(a) profesor(a) Sordo profundo Licenciado(a) en Artes Plásticas y Visuales con especialización en Pedagogía para la Educación Superior y un diplomado en Competencias basado en Evidencias.

³⁹ Entrevista PRO-ENT-06 del 27 de septiembre 2018 a un(a) profesor(a) Sordo profundo Licenciado(a) en Artes Plásticas y Visuales con especialización en Pedagogía para la Educación Superior y un diplomado en Competencias basado en Evidencias

evitar irrumpir negativamente en las dinámicas institucionales. También es necesario que el docente conozca el funcionamiento de la institución y se integre activamente en ella para ayudar a direccionar los trabajos y proyectos institucionales y al mejoramiento de la situación educativa de los alumnos Sordos.

6.1.8. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

“usar los recursos digitales de su entorno” (Instituto Cervantes, 2012, p. 27)

Para efectos del análisis de esta categoría, el Instituto Cervantes (2012) en su competencia propone que el docente de segunda lengua debe “implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital”, “desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles”, “aprovechar el potencial didáctico de las TIC” y “promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje” (p. 27). En el siguiente aparte, presentamos los resultados de la extrapolación del contenido de esta categoría con los aportes de los entrevistados.

6.1.8.1. ¿El docente de ELE-Sordos debe implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital y desenvolverse entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles?

El Instituto Cervantes (2012) indica que el docente debe tener un “grado de desarrollo de su competencia digital”; estar abierto al cambio, a “experimentar con nuevos entornos y recursos”; y a servirse de “recursos tecnológicos para la búsqueda de información (p.27). Por su parte, los entrevistados consideran que se implican en el desarrollo de la competencia digital, ya que esta les permite enriquecer su labor profesional en la enseñanza de ELE-Sordos. Para ilustrar, una entrevistada afirma que desarrollar su competencia digital fue un elemento fundamental en su plan de formación, puesto que no hay material disponible en el mercado y le permitió desarrollar guías didácticas para sus estudiantes. Sin embargo, es importante mencionar que los docentes de ELE-Sordos, en su mayoría, no cuentan con los suficientes recursos tecnológicos en el aula de clase. Una de las razones principales es que en las Instituciones Educativas del sector público el acceso a estas herramientas se restringe, como explica un entrevistado:

[...] por los recursos que tienen las instituciones básicamente a nivel digital, conectividad, número de computadores; o sea, es por pareja o de a tres por computador.

Entonces es difícil, más que todo es por los recursos con los que se cuenta, en lo virtual está todo pero que en una clase cada uno cuente [con un computador] pues es difícil.⁴⁰

Ante esta situación, más allá de desarrollar habilidades tecnológicas, es importante que los docentes de ELE-Sordos tengan la “voluntad...de modificar, de forma continua la planificación de las clases” y logra además “maximizar las oportunidades de aprendizaje” (Kumaravadivelu, 1994, p. 6). Es decir, es necesario, según los entrevistados, que los docentes desarrollen herramientas y estrategias que no solo estén mediadas por lo virtual. Por ejemplo, el uso del televisor permite desarrollar actividades visuales para la enseñanza de ELE-Sordos, como lo indica una docente:

[...]la única tecnología que se utiliza es, por ejemplo, el televisor [...]Entonces, con el televisor él tiene un lápiz, entonces, con ese lápiz a partir se le muestra la imagen y ellos al lado escriben, pero esa es como la única herramienta de tecnología que se está utilizando este año ¿sí?, porque computadores no tenemos, internet es lento a ratos⁴¹

Para concluir, el desarrollo de la competencia digital es de vital importancia en la enseñanza de una segunda lengua. Sin embargo, debido a que en el contexto educativo de muchos docentes de ELE-Sordos existe una carencia evidente de recursos tecnológicos, es fundamental que los docentes tengan la capacidad de contrarrestar dicha carencia con actividades que involucren otras herramientas de su contexto, como el televisor.

6.1.8.2. ¿El docente de ELE-Sordos debe aprovechar el potencial didáctico de las TIC y promover que el alumno se sirva de estas para su aprendizaje?

El Instituto Cervantes (2012) sugiere integrar recursos tecnológicos en la enseñanza de la segunda lengua, para lo cual es preciso “animar y guiar al alumno para que use de forma autónoma los recursos, productos y entornos digitales de los que dispone para aprender” (p. 25). Frente a lo anterior, los entrevistados indican que, cuando se tiene la oportunidad, el aprovechamiento de los recursos tecnológicos se da al máximo. Por ejemplo, “hay muchos

⁴⁰ Entrevista PRO-ENT-05 del 13 de septiembre de 2018 a Intérprete y docente de ELE-Sordos del Distrito con más de 20 años de experiencia en contexto educativo de básica secundaria, media y superior

⁴¹ Entrevista PRO-ENT-04 del de 2018 a un(a) profesor(a) licenciado(a) en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, con una especialización en gerencia social en educación y un diplomado en logogenia. Además, el (la) docente cuenta con experiencia de 20 años trabajando con alumnado Sordo e hipoacúsico de primaria en el área de español.

cursos de ELE, y muchas actividades de ELE”⁴², las cuales se pueden descargar, adaptar, y modificar de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

Los entrevistados indican que el manejo de las TIC potencia el aprendizaje de ELE-Sordos. Primero, los “estudiantes hacen parte de esa era digital” y, por lo tanto, el poderse relacionar con ellos dentro de este espacio ayuda a los docentes a integrar su conocimiento en sus prácticas. Segundo, el uso de plataformas permite “... crear infografías, libros digitales, páginas web en internet” y es así como el texto escrito, allí presente, interactúa directamente con la persona Sorda.⁴³ Y tercero, las TIC no solo cumplen con “cuestiones pedagógicas todo el tiempo sino también de ocio y divertimento con los chicos...”⁴⁴. Lo anterior, despierta el interés de los estudiantes en ampliar su comprensión y entendimiento del español escrito.

Sin embargo, es prudente advertir que el docente no puede ignorar los efectos negativos que las TIC tienen en estos procesos, como señala una de las personas entrevistadas, quien advierte que cuando se malinterpreta su uso es muy probable que se prescinda del servicio de interpretación para esta clase, situación que implica asumir la clase en ambas lenguas con lo cual:

[...] el proceso se vuelve más lento porque si bien la herramienta tecnológica ayuda, [...] uno sí necesita [...] la interacción directa con ellos [...] no se puede reemplazar lo comunicativo, lo afectivo, la interacción, la explicación. Todos esos procesos metalingüísticos, meta cognitivos [...] que son fundamentales para el aprendizaje se pierden [...] por el uso del computador [...]”⁴⁵

A manera de conclusión, en primer lugar, se tiene que es importante que el docente de ELE-Sordos se sirva de los recursos tecnológicos para la creación y la adaptación de actividades que despierten el interés de los alumnos. Y en segundo lugar, es preciso que promueva la reflexión crítica frente al uso autónomo y responsable de la tecnología. Lo anterior, supone darle mayor prioridad a las interacciones directas en el aprendizaje, de tal manera que se pueda hacer uso de los recursos tecnológicos sin desvirtuar el aprendizaje en comunidad, el cual brinda prácticas de enseñanza significativas para la clase de ELE-Sordos.

⁴² Entrevista PRO-ENT-02 del 18 de agosto de 2018 a profesor(a) Licenciado(a) en Enseñanza de Español y Francés con experiencia de 25 años al servicio del Distrito. Diez de los cuales trabajó con estudiantes Sordos e hipoacúsicos en el área de Español como Segunda Lengua.

⁴³ Entrevista PRO-ENT-06 del 27 de septiembre de 2018 a un(a) profesor(a) Sordo profundo Licenciado(a) en Artes Plásticas y Visuales con especialización en Pedagogía para la Educación Superior y un diplomado en Competencias basado en Evidencias.

⁴⁴ Entrevista PRO-ENT-03 del de 2018 a un(a) profesor(a) Licenciado (a) en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, con una experiencia de alrededor de 10 años en la enseñanza de español de Sordos en primaria.

⁴⁵ Entrevista PRO-ENT-02 a profesor(a) Licenciado(a) en Enseñanza de Español y Francés con experiencia de 25 años al servicio del distrito. Diez de los cuales trabajó con estudiantes Sordos e hipoacúsicos en el área de español como segunda lengua.

7. Descripción de la Propuesta del Perfil por Competencias del Docente de Español Lecto-Escrito como Segunda Lengua para Sordos

En el presente capítulo se expone la propuesta de Perfil por Competencias del Docente de Español Lecto-Escrito como segunda Lengua para Sordos (en adelante ELE-Sordos), como fruto del análisis llevado a cabo. Antes de puntualizarla, es oportuno tener en cuenta las siguientes consideraciones, a manera de condiciones, que se establecen para que ésta propuesta y el trabajo de análisis que la antecede no se desvirtúen.

En primer lugar, es preciso entender que la consolidación de este perfil por competencias está pensada y fundamentada para instituciones educativas que realmente cuenten o estén en proceso de garantizar las condiciones mínimas no negociables para la enseñanza del español lecto-escrito como una **segunda lengua** para la población Sorda, y no para instituciones educativas cuyo enfoque pretende la enseñanza de este idioma como **primera lengua**. Por tal motivo, la propuesta está pensada en función de contribuir, bien sea, por un lado, con el derrumbamiento de la barrera comunicativa entre personas Sordas y Oyentes, aspecto nada fácil por las condiciones en contra, que fueron expuestas en capítulos anteriores, las cuales tienen que ver con un proceso complejo donde la interacción por escrito de ambas partes no es usual, mientras que la interacción en lengua de señas es más factible, o de otro lado, contribuir con la accesibilidad a la información escrita y al conocimiento, a través del desarrollo de habilidades para la comprensión lectora, aspecto también más factible en tanto para la población Sorda, este aspecto es su prioridad.

Teniendo en cuenta lo anterior, un mínimo no negociable es el perfil por competencias del docente de ELE-Sordos, quien debe tener formación en enseñanza de español como lengua extranjera o como segunda lengua, que lo provea del bagaje teórico y las habilidades para lograr comprender cómo aprende una persona Sorda. En consecuencia, un segundo mínimo no negociable es la formación de este docente en el desarrollo de sus competencias interculturales, lo cual implica el conocimiento profundo de la Comunidad Sorda, el entendimiento de sus procesos de aprendizaje y su formación y actualización constante en pedagogía y didáctica de la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

El tercer mínimo no negociable es que, si bien el docente de ELE-Sordos no tiene un dominio avanzado en la lengua de señas colombiana (en adelante LSC), la propuesta exige en su lugar, que cuente con la habilidad del discernimiento sobre cómo funciona la LSC, que identifique su naturaleza y cuál es su impacto en el aprendizaje de la segunda lengua. Lo

anterior, nos lleva a considerar la importancia del servicio de interpretación en la clase de ELE-Sordos, en tanto docente e intérprete, en estas condiciones, son el dúo perfecto, ante la imposibilidad de contar con un docente con pleno dominio de la LSC y conocimiento de la cultura Sorda.

En este orden de ideas, damos paso a la presentación de la propuesta, en términos de competencia macro (o “competencia clave”) y sub-competencia (o “competencia específica), que permiten describir el perfil por competencias del docente de ELE-Sordos.

7.1. Crear Situaciones de Aprendizaje

Se parte del hecho de que los estudiantes Sordos pueden aprender el español lecto-escrito pues el docente, como facilitador del acceso al conocimiento, con capacidad de adaptabilidad a cada situación de enseñanza-aprendizaje y favorecedor del conocimiento por su constancia, tiene la habilidad de propiciar escenarios que garanticen el aprendizaje significativo, tras previa valoración e identificación de las necesidades e intereses de los estudiantes. Estos escenarios deben permitir que las actividades sean pertinentes y relevantes. Con lo cual construye un currículo flexible de ELE-Sordos, que garantice el trato diferenciado y el uso de la lengua de forma contextualizada y acorde al resultado del análisis de necesidades que previamente haya hecho.

1. Crear Situaciones de Aprendizaje

- a. *Caracterizar a los estudiantes.*
- b. *Plantear objetivos claros, pertinentes y plausibles para la clase.*
- c. *Propiciar un ambiente adecuado para el uso de la lengua.*
- d. *Generar procesos metalingüísticos y meta cognitivos.*

7.1.1. Caracterizar a los estudiantes.

Implica evaluar conocimientos y habilidades comunicativas tanto de la lengua de señas colombiana (LSC) como del español lecto-escrito como segunda lengua, para establecer el nivel de dominio de éstas, a través de la valoración de actividades de comprensión lectora y producción escrita. Lo anterior exige, del docente, que tenga el conocimiento sobre cómo se aprende o se adquiere una primera y una segunda lengua; cómo elaborar el programa o plan de estudios, las unidades didácticas, qué metodología va a usar, y cómo va a proyectar su trabajo dentro del Proyecto educativo institucional. Seguidamente, hace una valoración seria de necesidades y estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, apoyándose en su

conocimiento epistemológico, su toma de notas, las observaciones de parte del equipo interdisciplinario, entrevistas, entre otras herramientas, y finalmente decide qué actividades son favorables para que el estudiante reconozca, acepte y tome conciencia de las necesidades que tiene tanto en LSC como en ELE-Sordos.

7.1.2. Plantear objetivos claros, pertinentes y plausibles para la clase.

Supone desarrollar y proponer objetivos realmente alcanzables y modificables de acuerdo con las necesidades presentadas sin temor a no cumplir con el plan de estudios. Esto supone la autonomía por parte del docente de ELE-Sordos para modificar o ajustar el currículo y las actividades de acuerdo a los resultados de sus estudiantes durante el desarrollo de las clases. El maestro se apropia de su labor y a través de la adaptación constante del contenido curricular del curso logra establecer metas accesibles para la clase que les permitan a sus estudiantes avanzar en la adquisición de su segunda lengua ya sea para fines comunicativos, de comprensión lectora o para otro propósito. El maestro está dispuesto a hacer variaciones al plan de estudio para garantizar un aprendizaje efectivo y de calidad que se ciña a las necesidades y deseos generales de sus estudiantes.

7.1.3. Propiciar un ambiente adecuado para el uso de la lengua.

Comprende, propiciar un ambiente adecuado para el aprendizaje, libre de tensiones, ansiedades o miedos. El cual le permita al estudiante hacer conciencia de su situación y de la posibilidad de mejorarla. El profesor busca convertir el aula en un espacio seguro dentro del cual sus estudiantes puedan crecer libres de tomar las riendas de su aprendizaje, de su estudio y de sus vidas. El maestro es quien abre las puertas para que se logre la interacción comunicativa en todas sus formas, permite la interacción crítica de los estudiantes con su entorno y es el mediador en estos procesos. En este espacio, el docente procura la interacción grupal y colaborativa, a través de una comunicación clara que permita verificar el mensaje y evidenciar los malentendidos para asegurar el aprendizaje de ELE-Sordos, la reproducción y la producción de conocimiento.

7.1.4. Generar procesos metalingüísticos y metacognitivos.

Implica ser consciente del impacto que tiene el aprendizaje de la LSC y de ELE-Sordos en los procesos cognitivos del estudiante, aspecto que es totalmente diferente si se habla de población Oyente. El maestro acerca la primera y segunda lengua al estudiante e impulsa la

reflexión sobre sus usos con herramientas que le permitan crear consciencia lingüística. El docente de ELE-Sordos abstrae el sentido de lo que el estudiante expresa en ELES-Sordos, su segunda lengua, para brindarle explicaciones sobre el funcionamiento de esta con respecto al funcionamiento de LSC, su primera lengua. En otras palabras, los errores que comete el estudiante en ELE-Sordos son fuente de conocimiento y reflexión tanto del funcionamiento de su primera lengua como de la segunda. Lo anterior, con el fin de ayudar al alumno a crear estrategias a nivel gramatical que le permitan comprender y fortalecer su competencia lingüística y comunicativa en español escrito. Se espera, a su vez, que el maestro también esté en constante reflexión sobre los procesos metalingüísticos y metacognitivos propios pues servirá para evidenciar cuál es la importancia y el impacto social del ELE-Sordos en las vidas de los estudiantes.

7.2. Evaluar el Proceso de Aprendizaje del Alumno

Se refiere a la capacidad del docente de ELE-Sordos para llevar a cabo evaluaciones formativas a partir de la observación del desempeño de los estudiantes. Asegurar estos procesos adecuados de evaluación implica el conocimiento de los cambios que se dan en los procesos de aprendizaje que están ocurriendo en el alumno, en ambas lenguas. El maestro aplica procesos de retroalimentación en el aula que involucren al estudiante y a sus compañeros de manera activa. En la evolución y retroalimentación, el maestro toma en cuenta los avances del estudiante desde la globalidad de su avance, a la vez que lo arma con herramientas que le permitan ser evaluador de su propio proceso. Esto garantiza la independencia y la autonomía del alumno frente a su aprendizaje y su propósito verdadero de uso del español escrito.

2. Evaluar el Proceso de Aprendizaje del Alumno.

- a. Llevar a cabo procesos continuos de evaluación formativa.*
- b. Realizar retroalimentaciones colaborativas con los estudiantes.*
- c. Promover prácticas justas en la evaluación.*
- d. Orientar al alumno en el uso de estrategias para identificar fortalezas y debilidades.*

7.2.1. Llevar a cabo procesos continuos de evaluación formativa.

Supone realizar valoraciones permanentes y constructivas para hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante y de su grado de implicación en este. La evaluación

se da de manera constante y desde un enfoque comprensivo que analiza el avance del alumno como un trabajo en permanente construcción. Cada momento de la consolidación y apropiación de la primera lengua es importante, significativo y valioso en el aula de ELE-Sordos pues a partir de esto logra avanzar en la apropiación de la segunda lengua. El docente no se limita a la evaluación sumatoria y esporádica que se da en contextos formales; se vale de cada retroalimentación en el aula para nutrir los procesos evaluativos de sus estudiantes. De esta manera el docente se asegura que la evaluación se centre en el proceso y no en el resultado, y en los avances hechos de acuerdo a las fortalezas y debilidades de cada estudiante.

7.2.2. Realizar retroalimentaciones colaborativas con los estudiantes.

Implica recolectar, a partir de las reflexiones del alumno frente a su proceso, la información para proyectar, programar y estructurar los objetivos de la clase. Gracias a la retroalimentación, el docente adapta las metodologías de enseñanza para ajustarse a las necesidades de los estudiantes. Es importante que la retroalimentación le posibilite al estudiante Sordo el empoderamiento en su aprendizaje a través del conocimiento y control de sus estilos y estrategias de aprendizaje. Así mismo, el maestro, a través de la relación dialógica con sus alumnos y la negociación desarrolla la confianza en aquellos estudiantes Sordos que carecen de apoyo en sus casas. Esto contribuye a que los estudiantes se apropien de los conocimientos impartidos en la clase y que el profesor también se retroalimente y evalúe su propio proceso de enseñanza.

7.2.3. Promover prácticas justas en la evaluación.

Comprende servirse de la comprensión global del proceso de aprendizaje y de las necesidades de los alumnos para producir valoraciones que evidencien su respeto hacia ellos. El docente brinda espacios, tales como la coevaluación y la autoevaluación, para que el alumno se exprese frente a la forma como se está llevando a cabo su proceso y cómo está siendo evaluado. Se reconoce la lengua de señas, en este momento como el vehículo a través del cual sustenta sus conocimientos de la segunda lengua y sus usos, para garantizarle al estudiante el ejercicio de una evaluación justa. El maestro entonces evalúa el progreso del estudiante sin dejar de lado los objetivos planteados para la clase o los que se hayan acordado durante las clases. Se espera que la evaluación en el aula sea humana y comprensiva, adaptándose a las condiciones y necesidades de los alumnos Sordos.

7.2.4. Orientar al alumno en el uso de estrategias para identificar fortalezas y debilidades.

Supone verificar si el estudiante cuenta con estrategias de aprendizaje que fomenten el compromiso para que construya y dirija su proyecto de aprendizaje hacia la identificación de fortalezas y mejora de falencias. El maestro impulsa al estudiante a hacer uso de estas estrategias u otras pertinentes, según su estilo de aprendizaje, dentro y fuera del aula y se asegura de brindarle al estudiante espacios para la reflexión sobre su propio aprendizaje que le permita identificar y solucionar dificultades. Para hacer de este un trabajo significativo, el docente apoya al alumno en la creación de sus propias actividades y estrategias y lo incentiva a que las comparta con sus compañeros.

7.3. Generar Procesos de Aprendizaje a través del Afecto

Se refiere a la capacidad del docente de ELE-Sordos para aproximarse a su estudiante. Esto implica que el docente parta del reconocimiento del sujeto; es decir, que sepa reconocer en el otro, su lengua, su pensamiento, su manera de aprender, sus deseos, sus sentimientos y su cosmovisión. El principio de afectividad en la enseñanza permite que el alumno vea en el aula de ELE-Sordos un espacio seguro de crecimiento y auto-superación en el que prevalece la voluntad y el esfuerzo. El maestro le provee al estudiante confianza en sus habilidades. Se espera que el docente conecte y tenga empatía con sus alumnos al darles la confianza de interactuar desde un espacio de amor y comprensión.

3. Generar Procesos de Aprendizaje a través del Afecto.

- a. Percibir al alumno desde la posibilidad.*
- b. Ganarse la confianza del alumno.*
- c. Empoderar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje.*
- d. Reconocer el impacto emocional sobre el aprendizaje.*

7.3.1. Percibir al alumno desde la posibilidad.

Implica brindarle al estudiante Sordo la seguridad de descubrirse en su aprendizaje como un individuo capaz, autónomo e independiente en su aprendizaje. El maestro debe velar por abrirle espacios en la clase que le permitan ejercer su independencia. Estos espacios deben darse de manera regular y nivelada. El maestro es consciente de la manera como su estudiante es tratado fuera del aula de ELE-Sordos y busca minimizar las consecuencias que la sobreprotección o la falta de interés pueden llegar a tener en la autoestima del estudiante,

haciéndolo consciente de su potencial. El docente es consciente de la visión antropológica de la Sordera y busca que sus estudiantes se concienticen de la misma.

7.3.2. Ganarse la confianza del alumno.

Supone mantener interacciones transparentes fundamentadas en el principio de la afectividad para que los estudiantes se abran y se expresen libremente durante su proceso de aprendizaje. Ante situaciones de rechazo, es importante que el maestro promueva la aceptación, el respeto y la tolerancia por el otro. El docente tiene la responsabilidad de hacerse consciente de las cosmovisiones de sus estudiantes con el fin de poder interactuar con ellos desde un espacio de cariño y respeto mutuo en el que las dos partes se reconocen como sujetos de derechos, de deberes y de trato equitativo. Esto asegura la credibilidad del alumno tanto en las prácticas del docente de ELE-Sordos como en propia capacidad para aprender.

7.3.3. Empoderar al estudiante en su propio aprendizaje.

Involucra comprometer y responsabilizar al estudiante de su aprendizaje, y con ello, permitir que se descubra y descubra su potencial. Se espera que el aula de ELE-Sordos se convierta en un espacio de autodescubrimiento que le permita al estudiante tomar el control de su aprendizaje. El maestro debe incentivar al alumno a ser independiente dentro y fuera del aula y contribuir a que este desarrolle sus propias actividades. El docente debe abrir espacios que le permitan al estudiante tomar control de la clase con el fin de asegurar una experiencia de enseñanza-aprendizaje significativa para ambos. El maestro debe darle la confianza para construir su propio conocimiento mientras valora sus esfuerzos a través de la retroalimentación.

7.3.4. Reconocer el impacto emocional sobre el aprendizaje.

Implica generar sentimientos de comprensión y empatía frente a las emociones de los estudiantes. Esto se logra a través de la observación del comportamiento diario y de la manera como se expresa a través de su primera lengua, con el fin de identificar cambios emocionales que le ayuden a caracterizar a sus alumnos. El profesor es consciente de sus emociones y el impacto que estas tienen en su lenguaje no verbal. A su vez, está al tanto del lenguaje no verbal de sus estudiantes y se vale del mismo para entender mejor las dinámicas del grupo. El maestro sabe de sus estudiantes Sordos sus necesidades afectivas en casa y procura brindarles comprensión, cariño y confianza.

7.4. Transformar su Realidad Educativa

Se refiere a la capacidad del docente de ELE-Sordos para ser generador de cambio gracias a su experticia y la aplicación de su experiencia, y la de los que acompañan su proceso de enseñanza y su desempeño laboral. El maestro reflexiona constantemente sobre su quehacer educativo con el fin de favorecer y suplir las necesidades de sus estudiantes y a la vez contribuye con su conocimiento a mejorar las demás prácticas de enseñanza de otras disciplinas del conocimiento que imparte la institución educativa en la que trabaja. Se espera que este proceso constante de crecimiento profesional lo sensibilice y contribuya a sensibilizar a otros docentes respecto a la comunidad Sorda y sus necesidades. De esta manera, logra ejercer su rol desde una perspectiva más humanista e incluyente.

4. Transformar su Realidad Educativa

- a. Analizar las propias prácticas docentes.*
- b. Reflexionar sobre las prácticas educativas de la institución.*
- c. Liderar proyectos de sensibilización en la institución.*

7.4.1. Analizar las propias prácticas docentes.

Supone partir de la reflexión sobre la pertinencia de la metodología utilizada, de los contenidos abordados y de las formas en que se accede y se transmite el conocimiento. Lo anterior permite al docente reconstruirse y rehacerse en su labor. Sin embargo, el aspecto formal de la práctica docente no es lo único que importa en el aula de ELE-Sordos. El docente debe trabajar también en el desarrollo de su competencia intercultural al máximo de manera constante dentro y fuera del aula. Siempre buscando crecer y mejorar, el docente debe adaptarse constantemente a los contextos y dinámicas que se viven en el aula con el fin de ayudar a crecer a sus estudiantes y a sí mismo.

7.4.2. Reflexionar sobre las prácticas educativas de la institución.

Implica plantearse interrogantes frente a cómo la institución educativa hace aportes importantes para que las prácticas educativas del profesorado en general estén sujetas a continua transformación, adecuación y flexibilización, de tal manera que contribuyan a la mejora de la situación educativa de los estudiantes Sordos. A su vez también fomenta prácticas educativas incluyentes e interculturales con y para miembros directos (rectores, colegas, estudiantes) e indirectos (padres de familia) por medio de talleres, actividades, entre otros.

7.4.3. Liderar proyectos de sensibilización en la institución.

Involucra fomentar prácticas educativas incluyentes e interculturales dentro y fuera de la institución. Para ello, el docente en colaboración con sus colegas observa y analiza su entorno con el fin de identificar aspectos mejorables y liderar proyectos relacionados con la mejora del currículo académico, de las prácticas educativas manejadas en la institución y de los servicios y recursos que garanticen procesos incluyentes. Además, el docente enriquece el trabajo y los avances de sus colegas y valora sus aportes y opiniones, procurando con ello, anteponer el bien común.

7.5. Implicarse en la Cultura Sorda

Se refiere a la capacidad del docente de ELE-Sordos para comprender de manera empática el “Ser Sordo” e integrarse en la comunidad Sorda. Lo anterior implica asegurar la adecuada interpretación intercultural que supone determinada situación comunicativa; reconocer y aceptar la cultura, la cosmovisión, las opiniones y percepciones del estudiante Sordo. Esto implica ser consciente del impacto que tiene el entorno mayoritariamente Oyente sobre las percepciones y creencias de los estudiantes frente al aprendizaje del ELE-Sordos con el fin de reconciliarlos con la cultura Oyente y su lengua.

5. Implicarse en la Cultura Sorda

- a. Reconocer al alumno Sordo como individuo diverso.*
- b. Interactuar directamente con el alumno.*
- c. Promover en el alumno el reconocimiento de la alteridad.*

7.5.1. Reconocer al alumno Sordo como individuo diverso.

Implica fomentar la importancia de vivir la interculturalidad en el aprendizaje del ELE-Sordos. Esto se logra cuando el docente propicia elementos y situaciones para que el alumno reflexione sobre cómo evidencia su propia diversidad y la de los demás en diferentes contextos sociales. El docente crea y promueve en el alumno la consciencia de su propia identidad, haciendo énfasis en el enriquecimiento que ésta brinda a la clase. Para ello, difunde estrategias basadas en espacios y actividades que faciliten la interacción y retroalimentación grupal en aula con población Sorda y Oyente y fuera de esta.

7.5.2. Interactuar directamente con el alumno.

Conlleva propiciar dinámicas directas de comunicación con el alumno en su primera lengua con acercamientos adecuados y enseñanzas significativas para asegurarle que lo entiende y lo comprende, que su idioma también le interesa y que también es importante en el mundo Oyente. A través de la interacción directa en lengua de señas, el docente fomenta en el alumno la capacidad de crear estrategias que le permitan aprender, direccionar, reconstruir y reflexionar sobre sus todas sus experiencias de aprendizaje en los diferentes espacios académicos, que nutran su conocimiento, su cosmovisión y favorezcan su experiencia de aprender español lecto-escrito.

7.5.3. Promover en el alumno el reconocimiento de la alteridad.

Supone fomentar el respeto hacia la diversidad de los demás a partir del reconocimiento de la dimensión intercultural y la diversidad del alumnado de la institución. El docente promueve y facilita dinámicas de interacción respetuosa entre individuos Sordos y Oyentes haciendo uso de la LSC y de ELE-Sordos. El maestro resalta la importancia del reconocimiento del otro para mejorar sus procesos de aprendizaje del español lecto-escrito. Promueve el desarrollo de la empatía, el respeto a la diversidad lingüística, cultural e individual y suscita la apertura de los estudiantes hacia su involucramiento en la mejora de los procesos de aprendizaje de sus compañeros y su apertura hacia la enseñanza de la Cultura Sorda y la comprensión de la Cultura Oyente.

7.6. Adaptar los Recursos del Entorno

Se refiere a la capacidad del docente de ELE-Sordos, de aprovechar el espacio de clase y los recursos, pocos o muchos, que tenga la institución para generar herramientas que faciliten y potencien las experiencias de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. El docente no depende de recursos tecnológicos para el desarrollo de la clase de ELE-Sordos; sin embargo, reconoce su utilidad y su adaptabilidad. Por lo tanto, hace un uso responsable de las herramientas tecnológicas y reconoce su importancia en el aprendizaje de la segunda lengua. Cuando es necesario, el profesor da respuesta a la carencia de recursos a través de la creación de actividades alternas pero significativas, fundamentadas en la adaptabilidad y pertinencia para dar respuesta a las necesidades que surjan en la clase.

6. Adaptar los Recursos del Entorno.

- a. Ser flexible frente al manejo de herramientas de su contexto.*
- b. Integrar conocimientos y saberes para potenciar el aprendizaje.*
- c. Implicar al alumno en el desarrollo de herramientas y estrategias de aprendizaje.*

7.6.1. Ser flexible frente al manejo de herramientas de su contexto.

Implica adaptar e incorporar didácticas cien por ciento caracterizadas por el componente visual, a partir de los recursos a su disposición para potenciar las experiencias y oportunidades de aprendizaje de los alumnos. El docente reconoce la importancia de hacer uso de actividades y tareas que sean fácilmente adaptables al estilo de aprendizaje visual de los alumnos. Para ello, en la clase de ELE-Sordos se sirve de materiales y recursos tanto digitales como físicos teniendo en cuenta las respuestas que reciba por parte de los estudiantes.

7.6.2. Integrar conocimientos y saberes para potenciar el aprendizaje.

Supone servirse de diferentes herramientas para adaptar recursos ya existentes para la enseñanza del español como lengua extranjera y ajustarlas y adaptarlas, de tal suerte que logren responder a las necesidades de los estudiantes Sordos. Lo anterior se logra a través de la utilización del conocimiento y de las experiencias previas, la búsqueda de información y la observación, y el análisis de su situación de enseñanza. Lo anterior implica que el docente posea un espíritu creador, creativo e innovador, que le permita integrar y exteriorizar sus saberes en aras de mejorar su labor docente y la de los que lo rodean.

7.6.3. Implicar al alumno en el desarrollo de herramientas y estrategias de aprendizaje.

Conlleva hacer partícipes a los alumnos de la gestión de recursos de aprendizaje a partir de la construcción conjunta tanto de las herramientas para el aprendizaje como del conocimiento. El docente valida y tiene en cuenta las opiniones e intereses de los alumnos frente a los materiales y actividades que propone en la clase. Para ello, promueve e integra en la clase tareas para que los estudiantes tomen conciencia de la adaptabilidad de los recursos disponibles en su entorno. El docente promueve la curiosidad y la autonomía para que los alumnos busquen y creen materiales que les permita resolver las carencias y las dificultades que suelen tener en el aula de clase y con la comunicación con sus pares Oyentes.

7.7. Tener Pasión, Vocación y Visión Crítica.

Se refiere a la capacidad del docente de ELE-Sordos para ser consciente de la función social y el compromiso social que cumple con el desempeño de su labor. De otro lado, se refiere a que su pasión y vocación no nublen su visión crítica frente al desempeño y al sistema educativo en que se está inmerso. Es consciente de que debido a la situación actual de sus alumnos, sus funciones y prácticas docentes trascienden lo meramente académico. Por lo tanto, genera en sí mismo, y en otros, procesos de reflexión continua sobre la necesidad de mejorar prácticas o costumbres de la institución que obstruyan el proceso de aprendizaje-enseñanza de ELE-Sordos. Gracias a esto, el docente reconoce la importancia de mantenerse motivado en el desempeño de su labor.

7. Pasión, Vocación y Visión Crítica

- a. Responsabilizarse de la labor profesional.*
- b. Ser resiliente ante las adversidades.*
- c. Mantener buenas dinámicas relacionales.*
- d. Actualizarse profesionalmente.*

7.7.1. Responsabilizarse de la labor profesional.

Implica la apropiación ética del docente frente a su profesión, a sus alumnos, a sus colegas y a sí mismo. Para ello, el docente desarrolla la capacidad de dimensionar el impacto social que tiene la clase de ELE-Sordos en la vida de sus alumnos. El profesor brinda espacios seguros de respeto mutuo que apoyen el crecimiento continuo de los estudiantes. Emprende de forma honesta y constructiva situaciones y actos que impidan el adecuado desarrollo de experiencias educativas significativas.

7.7.2. Ser resiliente ante las adversidades.

Supone advertir las situaciones negativas que surgen en el desempeño de su labor y a partir de ellas generar estrategias motivadas por factores internos, tales como el amor por su labor, o por factores externos, tales como la responsabilidad social, para mantener un equilibrio emocional y conservar con ello una buena salud mental. El docente es consciente de la dificultad que supone el aprendizaje de una lengua lecto-escrita, para una persona Sorda cuya lengua y cosmovisión es tridimensional, en tanto es una lengua en movimiento que involucra el cuerpo y el espacio; que el código oral pasa a segundo plano, ya que su formación no se encuentra en el ámbito clínico; que su concepto de Persona Sorda es socio-

antropológico; que el estudiante Sordo accede a la lengua escrita a través del canal visual, y que lejos de frustrarse, utiliza esas experiencias para experimentar estrategias alternas que le permitan cambiar percepciones y creencias y, de esa manera, enriquecerse y mantenerse en un proceso de aprendizaje y cualificación continuo.

7.7.3. Mantener buenas dinámicas relacionales.

Involucra comprender que las relaciones interpersonales juegan un rol relevante en las experiencias educativas. El docente de ELE-Sordos facilita la interacción comunicativa con sus pares académicos, sus estudiantes y en general con la comunidad educativa garantizando de su parte un buen clima institucional. Comprende que las relaciones basadas en el buen trato y en la amabilidad potencian la creación y la participación de los miembros de la comunidad educativa en proyectos de mejora institucional.

7.7.4. Actualizarse profesionalmente.

Implica cualificarse y actualizarse periódicamente en la enseñanza-aprendizaje de ELE-Sordos como lengua extranjera o segunda lengua; ser un docente autodidacta, crítico de su realidad, quien lleva a cabo procesos de autoformación, los cuales le permiten posicionarse como un individuo idóneo y experto en la realización de su labor, de tal manera que logra identificar las necesidades de su contexto y las limitaciones normativas que obstaculizan el avance hacia el aprendizaje de ELE-Sordos dentro del marco de la inclusión, y así mismo propone soluciones a estas situaciones.

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

A continuación presentamos las conclusiones que surgieron del presente trabajo referidas a sus objetivos específicos y en consecuencia a su objetivo principal sobre el tema del perfil por competencias del docente de ELE-Sordos.

Es posible afirmar que los objetivos específicos, se cumplieron ya que fue posible, en primer lugar, extrapolar el Modelo de Competencias Clave del Profesorado de Lenguas Segundas y Extranjeras del Instituto Cervantes (2016) y el Marco Estratégico para la Enseñanza de segundas lenguas de Kumaravadivelu (1994) con la situación de enseñanza del docente de español lecto-escrito para población Sorda.

En consecuencia el objetivo general se logró, en tanto se elaboró la propuesta del perfil por competencias del docente de español lecto-escrito para población Sorda, la cual queda a disposición de las Instituciones Educativas Incluyentes del Distrito Capital, las Secretarías de Educación y el Ministerio de Educación Nacional, y abierta a sugerencias.

Se comprobó la particularidad y atipicidad de la situación de enseñanza de los docentes de español lecto-escrito, gracias a la extrapolación del Modelo de Competencias Clave del Profesorado de Lenguas Segundas y Extranjeras del Instituto Cervantes (2016), del Marco Estratégico para la Enseñanza de segundas lenguas de Kumaravadivelu (1994) y a la descripción y las percepciones de los docentes e intérpretes de español lecto-escrito para población Sorda (objetivos específicos del presente trabajo).

El perfil por competencias del docente de ELE-Sordos debe concebirse (como exigencia de los docentes entrevistados) desde una mirada realmente incluyente donde se reconozca la Cultura Sorda y su idioma.

La Cultura Sorda y su idioma sentirán reconocimiento por parte de la población Oyente en la medida en que ésta última comprenda y domine la lengua de señas garantizando una verdadera comunicación intercultural entre Oyentes y Sordos dado que ha sido muy difícil lograr la comunicación por escrito entre ambas poblaciones.

Es fundamental el desarrollo de las competencias de los docentes Oyentes o Sordos, en la enseñanza del español lecto-escrito como segunda lengua con enfoque y metodologías de

español como lengua extranjera por la particularidad de su situación de aparente inmersión en el español escrito del contexto Oyente.

La novedad del perfil por competencias para el docente de ELE-Sordos radica en que tiene en cuenta, por un lado, el contexto educativo actual de los docentes de esta área y de los estudiantes Sordos y, por otro lado, habilidades docentes que son fundamentales para asegurar el aprendizaje de ELE-Sordos. A manera de ejemplo, la competencia propuesta: “Pasión, Vocación y Visión Crítica” dentro de la cual se consideran las subcompetencias “responsabilidad de la labor profesional”, la capacidad de “ser resiliente ante las adversidades”, “mantener buenas dinámicas relacionales” y la de “actualizarse profesionalmente”; frente a ésta última, por ejemplo el docente de ELE-Sordos encuentra que el sistema educativo aún no le brinda oportunidades de cualificación y actualización en enseñanza y desarrollo de destrezas comunicativas en ambas lenguas. De la misma manera, la competencia propuesta, relacionada con la vocación, la sensibilidad y la actitud afectiva, va más allá de la que pueda tener o exigírsele a un docente de lenguas para Oyentes, en tanto la condición de vulnerabilidad de esta población al no lograr comunicación efectiva con su entorno Oyente, ni en lengua de señas, ni en español escrito. En cuanto a la competencia propuesta “generar procesos metalingüísticos y metacognitivos” implica el logro de la comprensión y entendimiento, de parte del estudiante y del docente, de cómo aprende su primera y su segunda lengua una persona Sorda, sumado a esto el logro del goce del aprendizaje del español escrito. Situación menos complicada en el contexto de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua para escolares Oyentes.

El presente trabajo muestra y contrasta aspectos en común y diferencias entre la situación de enseñanza y el perfil por competencias del docente de español como lengua extranjera o segunda lengua, y la situación de enseñanza y el perfil por competencias del docente de español lecto- escrito como segunda lengua para población Sorda. Así mismo, se destaca por lograr uno de los primeros acercamientos hacia la consolidación del perfil del docente de ELE-Sordos en el Distrito Capital. Para lo anterior, se contó con un número significativo de entrevistados, ya que en Bogotá, en el sector público hay un total de nueve docentes de ELE-Sordos, de estos docentes fueron entrevistados: dos de ellos cuya trayectoria ha sido tanto en secundaria como en la educación universitaria, tres pertenecientes a la educación básica primaria y un docente Sordo cuya trayectoria también ha sido en todos los niveles educativos.

De igual manera, incentiva e impulsa futuras investigaciones centradas en este tema y direcciona la mirada de la comunidad educativa en general hacia el mejoramiento de la calidad de la educación de las personas Sordas, así como de las condiciones de trabajo del profesor de ELE-Sordos en una oferta educativa que apenas inicia el camino hacia la inclusión, el bilingüismo y la interculturalidad.

Consideramos que tras la realización de éste trabajo es necesario que el Ministerio de Educación Nacional trabaje conjuntamente con las Secretarías de Educación de la nación, para reconocer e incorporar en la normatividad educativa vigente no solo el perfil por competencias del docente de ELE-Sordos y sus funciones sino también el del profesor de Lengua de Señas Colombiana. A los Organismos de control y vigilancia del Ministerio Público, se les hace un llamado, en especial a la Personería, para que entre todas hagan veeduría y control sobre la gestión de entidades como el MEN y las Secretarías de Educación respecto a la prestación eficiente, equitativa, de calidad y en condiciones dignas del servicio educativo, con el fin de que la situación de enseñanza-aprendizaje de la población en situación de vulnerabilidad, como es el caso de la población Sorda, y los procesos de inclusión en las Instituciones Educativas avancen.

Limitaciones durante el proceso de investigación.

Propiciar los contactos con profesores de ELE-Sordos fue difícil por un lado, debido a su alta carga laboral. Los docentes de ELE-Sordos cumplen de manera simultánea con diversas funciones, lo anterior se evidenció en la programación de citas para llevar a cabo las entrevistas;

Por otro lado, debido a la búsqueda de un servicio de interpretación pertinente y al nivel de dominio exigente de la lengua de señas colombiana del maestro Sordo entrevistado, se temió, en el momento, que el intérprete no entendiera el registro del docente Sordo, lo cual hizo del proceso una tarea complicada y confusa.

Sugerencias para los interesados en el tema.

Impera la necesidad de consolidar programas de formación a nivel de educación superior, tales como cursos, diplomados o posgrados, que brinden formación profesional a los docentes que se desempeñan en dicha labor, para que no solo se posicionen como profesionales capacitados en el área, sino también para que puedan contribuir al mejoramiento de la educación Distrital.

A la Pontificia Universidad Javeriana y al Departamento de Lenguas, desde el programa de Énfasis de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, de la Licenciatura en Lenguas Modernas, es preciso consolidar un currículo donde se contemple, en la formación de los estudiantes de lenguas, la enseñanza del español lecto-escrito como segunda lengua para población Sorda; la enseñanza de la lengua de señas colombiana, a propósito de la reciente apertura del Instituto Cervantes a toda población interesada en aprender la lengua de signos española como segunda lengua; y la cualificación o formación permanente para docentes interesados en la enseñanza del español para Sordos e incluso hacerla extensiva a la comunidad en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bar, G. (septiembre, 1999). Perfil y Competencias del Docente en el Contexto Institucional Educativo, *I. Seminario Taller sobre el Perfil del Docente y Estrategias de Formación* en Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de:
<https://www.slideshare.net/LilianaReyes4/perfil-y-competencias-del-docente-en-el-contexto-institucional-educativo>
- Cano, E (junio 2006). Competencias de los docentes. *Aula de Innovación Educativa*, (152), 67-71. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/profile/Elena_Cano/publication/39214803_Competicencias_de_los_docentes/links/00b49534636837d3c3000000/Competencias-de-los-docentes.pdf
- Cárdenas, E. y Solano, J. (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.* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C. Recuperado de
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/33810/CardenasCamachoEsperanza2017.pdf?sequence=1>
- Cisterna Cabrera, F., (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- Congreso de la República de Colombia. (1996). Ley 324 del 11 de octubre de 1996, por la cual se crean algunas normas a favor de la Población Sorda.
- Echeita, G., (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.* Madrid, España: Narcea Ediciones.

- Fernández, A. G. (2007). El futuro de la educación del sordo: y mientras, algunos retos, necesidades y demandas del presente. *Psicología Educativa*. 13(1), 5-34., ISSN 1135-755X.
- Fernández-Arata, J., M., (mayo-agosto, 2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *UNIV. PSYCHOL*. 7(2), 385-401.
- Galvis, R. (2007, enero-diciembre). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica* 16, 48-57. Recuperado de <http://files.diplomado-docentes.webnode.mx/200000031-066820761a/contenido%20%20DE%20UN%20PERFIL%20DOCENTE%20TRADICIONAL....pdf>
- Hernández, R, Fernández, C, Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill.
- Iglesias, I. (2016) El perfil del profesor de español como lengua extranjera: dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivo-emocional. *Studia Romanica Posnaniensia*, 45(3), 65-83.doi: 10.14746/strop.2016.433.005
- Instituto Cervantes. (12 de octubre de 1999). *Reglamento del Instituto Cervantes*. Recuperado de: <https://www.cervantes.es/imagenes/File/normativa/reglamento.pdf>
- _____. (2012). *Las Competencias Clave del Profesorado de Lenguas Segundas y Extranjeras*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- _____. (1997-2018). Formación de profesores de español como lengua extranjera en Centro Virtual del Instituto Cervantes (CVC). Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/formacion/default.htm>

Instituto Nacional para Sordos (1995). *El bilingüismo de los Sordos*. Bogotá, Colombia: Instituto Nacional para Sordos. Recuperado de: http://www.insor.gov.co/descargar/publicaciones/El_bilinguismo_de_los_sordos_noviembre_1995.pdf

_____ (2006). *Educación bilingüe para Sordos - etapa escolar- Orientaciones pedagógicas*. Bogotá, Colombia: Instituto Nacional para Sordos.

_____ (2015-2018). *Plan Estratégico 2015-2018*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia: Instituto Nacional para Sordos. Recuperado de http://www.insor.gov.co/descargar/plan_estragico_INSOR_2015_2018.pdf

_____ (2007). Requerimientos pedagógicos, administrativos y de servicios de apoyo para la integración escolar de educandos Sordos usuarios del castellano oral en Instituciones Educativas. Bogotá, Colombia: Instituto Nacional para Sordos. Recuperado de http://www.insor.gov.co/historico/images/PUBLICACIONES/documento_requerimientos.pdf

Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching [La situación postmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras]. *TESOL QUARTERLY*, 28(1), 27-48.

Larrinaga, J. A., y Peluso, L. (2007). Educación bilingüe de los sordos: consideraciones acerca de la escritura, procesamiento del conocimiento y rol docente. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores. *Psicología del Mercosur*, 464-466. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-073/28.pdf>

López Cámara, A. B., López, I. G., y De León Huertas, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 17(1), 133-148. doi:10.6018/reifop.17.1.190531.

- MarcoEle (2012). Palabra y Mundo Entrevista con B. Kumaravadivelu. *Revista de Didáctica*, 14, 1885-2211.
- Martinez, J. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. 41(1-2), 103-124.
- Matsuura, K. (marzo 2008). Perspectivas en *revista trimestral de educación comparada*. Vol. XXXVIII, n° 1.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.
- _____. (2016). Resolución 09317 del 6 de mayo de 2016. Por lo cual se adopta e incorpora el Manual de Funciones Requisitos y Competencias para los cargos directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente y se dictan otras disposiciones.
- _____. (2017). Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, decreto compilador, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.
- Nauta, J., P. (2016). El explorador: una herramienta para explorar la lengua y la realidad colombianas. Instituto Caro y Cuervo. Recuperado de https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.couploads/ckfinder/userfiles/files/el_explorador_estudiante_min.pdf
- Rivera, A., Gaona, M., Kajatt, N., y Martínez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 4(66), 129-145.
- Rodríguez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Silogismo*, 8, 1-33. Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Secretaría de Educación Distrital. (2004). *Integración escolar de Sordos usuarios de la Lengua de Señas Colombiana en Colegios Distritales*. Bogotá, Colombia:

Bogotá sin Indiferencia. Recuperado de
<http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/94/1/IntegracionEscolarSordos.pdf>

_____ (2009). *Proyecto “Bogotá bilingüe” Lineamientos curriculares para los colegios pilotos hacia el bilingüismo. Subsecretaría de calidad y pertinencia dirección formación de docentes e innovaciones pedagógicas.*

Recuperado de:
http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/2443/1/Lineamientos_colegios%20pilotos%20hacia%20el%20Biling%EF%BF%BDismo%20version%20septiembre%202009.pdf

Stratulat, I., (2013) *El Papel del Profesor en la Enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes.* (Tesis de Maestría). Universidad de Oviedo. Asturias, España. Recuperado de

<https://core.ac.uk/download/pdf/71850591.pdf>.