COLOMBIA POTENCIA DE LA VIDA

Igualdad



Orientaciones pedagógicas y didácticas para la enseñanza de la **Lengua de Señas Colombiana** como lengua meta: **A1**

República de Colombia
Ministerio de Igualdad y Equidad

INSOR
Instituto Nacional para Sordos

República de Colombia
Ministerio de Igualdad y Equidad

INSOR

Instituto Nacional para Sordos

#InclusiónTotal
ParaLaPaz

MINISTERIO DE IGUALDAD Y EQUIDAD

Francia Márquez Mina
Vicepresidenta y Ministra de Igualdad y Equidad

INSTITUTO NACIONAL PARA SORDOS, INSOR

Geovani Andrés Meléndres
Director General

Helena Patricia Hernández Aguirre
Subdirectora de Promoción y Desarrollo

Luz Mary López Franco
Subdirectora de Gestión Educativa

EQUIPO TÉCNICO INSOR

Elaborado por:

Laura Cristina Trillos
Profesional Grupo de Lenguaje, Cultura y
Comunicación Subdirección de Promoción y Desarrollo

Edith Rodríguez
Profesional Grupo de Trayectorias Educativas Completas
y Cualificación de Agentes

Subdirección de Gestión Educativa

ILUSTRACIÓN Y DIAGRAMACIÓN:

Jennifer Liliana Peña
María Nataly Céspedes
Irina Medina Forero

Este documento no podrá ser reproducido, ni total ni parcialmente, sin el previo permiso escrito del editor.
Todos los derechos reservados.

ISBN: **978-628-95473**
Bogotá, D.C. 2023

Contenido

Presentación 6

Abreviaturas 7

Estructura de los Contenidos 8

Capítulo 1
Generalidades para entender las OPD

Algunos conceptos básicos para entender las orientaciones pedagógicas y didácticas para la enseñanza de la Lengua de Señas Colombiana como lengua meta 10

Introducción 16

Justificación 18

¿A quiénes se dirigen estas OPD? 20

Capítulo 2
Orientaciones Pedagógicas

¿Qué significa primera lengua (L1), segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE), lengua meta (LM) e interlengua (IL)? y ¿para qué nos sirve esta distinción? 23

¿Quiénes van a enseñar LSC como LM a los estudiantes? 29

¿Qué tener en cuenta para elaborar materiales pertinentes para la enseñanza de LSC como LM? 35

¿Cómo debe ser la enseñanza del léxico en las segundas lenguas, en concreto, de la LSC como LM? 36

¿Qué actitud tener frente a los estudiantes de la población no señante? 39

¿Cómo comunicarse con los estudiantes si no conocen aún la LSC? 40

¿Qué debemos tener en cuenta para enseñar la LSC como LM a los estudiantes, según sus ritmos de aprendizaje? 41

¿Cuáles son los niveles propuestos por el MCER para e aprendizaje de una LM? 43

¿Cuáles son los objetivos para el nivel A1 en estas OPD? 44

¿Qué competencias y habilidades de los estudiantes se trabajan en el nivel A1? 45

¿Cómo es el proceso de evaluación de las competencias y habilidades comunicativas e interculturales de los estudiantes que aprenden la LSC como LM? 51

Formato de Heteroevaluación (Estudiante) 56

Formato de Coevaluación Entre Estudiantes 57

Formato de Evaluación del Formador Sordo 58

Capítulo 3
Orientaciones Didácticas 5

¿Cuáles son los enfoques didácticos sugeridos para enseñar la lengua de señas como LM? 60

¿Cómo organizar la enseñanza de la LSC como LM en el nivel A1? 65

¿Cuáles son los contenidos temáticos sugeridos para la enseñanza de LSC? 66
66

¿Cuáles son las actividades sugeridas para facilitar el aprendizaje de la LSC como LM? 69

Referencias bibliográficas 73

Presentación

En el país, convive la comunidad sorda la cual utiliza diversas modalidades de comunicación, entre ellas, el uso de la Lengua de Señas Colombiana (LSC), como medio para comunicarse y acceder a todos los entornos como ciudadanos de la nación.

Una estrategia fundamental para garantizar el acceso de la población sorda a diversos contextos, es fomentar que un creciente número de personas descubran la riqueza de la LSC y la aprendan como segunda lengua, con el propósito de promover interacciones comunicativas eficientes entre personas de diferentes perfiles, incluyendo personas sordas, oyentes y aquellos pertenecientes a otros grupos, en aras de construir relaciones interculturales más sólidas.

En este sentido, es para mí un honor presentar el documento "Orientaciones Pedagógicas y Didácticas para la Enseñanza de la Lengua de Señas Colombiana como Lengua Meta: A1 (OPD)". Este documento está constituido por tres apartados: el primero presenta un panorama que justifica la necesidad de las orientaciones, el segundo presenta los referentes teóricos conceptuales que fundamentan el quehacer pedagógico de la enseñanza de la LSC como segunda lengua o lengua meta, y el tercero, propone los referentes conceptuales de la didáctica de enseñanza.

Estas orientaciones constituyen una herramienta teórica y conceptual valiosa, dirigida a personas sordas, expertos y profesionales con perfiles pertinentes que tienen interés en la enseñanza de la LSC como segunda lengua. Asimismo, son de gran utilidad para instituciones y organizaciones, que asumen el desafío de llevar a cabo procesos de formación de formadores de la LSC como lengua meta.

Quiero expresar mi sincero agradecimiento a las autoras, quienes son docentes sordas bilingües con maestría en el campo de las humanidades, relacionadas con la lingüística, la cultura y la enseñanza de las lenguas.

Finalmente, esperamos que este documento constituya un aporte que brinda elementos para asegurar la enseñanza de la LSC como segunda lengua, acción clave para la garantía de los derechos de la población sorda del país y su participación en condiciones de igualdad y equidad en los diferentes contextos de la vida.

Geovani Andrés Meléndres
Director General

Abreviaturas

INSOR
Instituto Nacional para Sordos

MCER
Marco Común Europeo de Referencia

LM
Lengua meta

LSC
Lengua de Señas Colombiana

L1
Primera lengua

L2
Segunda lengua

Estructura de los **Contenidos**

Estructura de los Contenidos

Orientaciones pedagógicas y didácticas para la enseñanza de la **LSC** como lengua meta: A1 (OPD)

Capítulo 1

Generalidades para entender las OPD

Presenta un panorama que justifica las necesidades de las orientaciones exponiendo el por qué y para qué de las mismas.

Capítulo 2

Orientaciones Pedagógicas

Se exponen referentes teóricos conceptuales que fundamentan el quehacer pedagógico en la enseñanza de una segunda lengua o lengua meta.

Capítulo 3

Orientaciones Didácticas

Exponer referentes conceptuales en el marco de la didáctica de enseñanza de una segunda lengua o lengua meta.

Capítulo 1

Generalidades para entender las **OPD**



#InclusiónTotal ParaLaPaz

República de Colombia
Ministerio de Igualdad y Equidad
INSOR
Instituto Nacional para Sordos

Algunos conceptos básicos para entender las orientaciones pedagógicas y didácticas para la enseñanza de la **Lengua de Señas Colombiana** como lengua meta

Orientaciones pedagógicas y didácticas (OPD):

Son disposiciones teóricas, prácticas y didácticas que propone el INSOR para la enseñanza de la Lengua de Señas Colombiana (LSC en adelante) como lengua meta. Para ello, toma como referente teórico el Marco Común Europeo para la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras (MCER), así como las investigaciones lingüísticas y experiencias pedagógicas sobre la cualificación de la LSC a los agentes educativos que llevó a cabo el INSOR en años anteriores. También, tiene en cuenta un sustento teórico sobre la enseñanza de segundas lenguas y otras experiencias internacionales para la enseñanza de la lengua de señas.



Marco Común Europeo de Referencia (MCER):

Un referente que brinda orientaciones conceptuales, metodológicas y didácticas para la elaboración de programas curriculares, exámenes, cursos, manuales entre otros, para enseñar una segunda lengua o lengua extranjera.

El MCER sugiere desarrollar competencias (comunicativa, sociolingüística, estratégicar, etc.) relacionadas con las destrezas lingüísticas (comprender, expresar e interactuar) con el propósito de que el aprendiz se desenvuelva en diferentes situaciones y ámbitos de la lengua y cultura meta (MCER, 2002, p. XI-XIV).

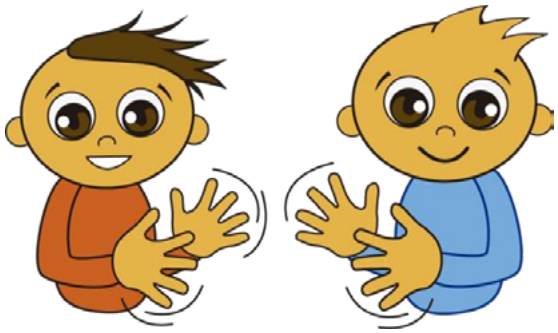
Formador sordo:

Su perfil corresponde a personas sordas con un fuerte sentido de pertenencia a la comunidad sorda, habilidades fluidas en lengua de señas y disposición para enseñar sobre la lengua y cultura sorda. Además, es importante que puedan empatizar con los estudiantes que están aprendiendo LSC, comprendiendo y solidarizándose con las posibles dificultades que puedan enfrentar.



Comunicación:

La comunicación se ha entendido tradicionalmente como un proceso por el cual una o más entidades interactúan a través de códigos que se transmiten por un canal y que buscan lograr un propósito en quien lo recibe.



No obstante, se trata de algo más que intercambio de significados e información: es el contacto interlingüístico (en el caso de los seres humanos) dado en un contexto determinado y bajo ciertas condiciones que propician la interacción y la construcción mutua de significados y sentidos (Escandell, 1996; Searle, 1969; y otros).



Lenguaje:

Los seres humanos nacen con la capacidad para desarrollar un instrumento mental propio que les permite simbolizar el mundo y construir el conocimiento acerca de él. Dicha capacidad es conocida como lenguaje (Chosmsky, 1957; Sapir 1927 y otros). Su desarrollo es mucho más que un proceso instrumental y mecánico, ya que depende de las experiencias que tiene el individuo al vivenciar cotidianamente la cultura a través de las interacciones sociales con su entorno. (INSOR, 2012, p.27).

Lengua:

Las lenguas que utilizan los seres humanos para comunicarse se conocen como lenguas naturales. Saussure (1921) la define como el sistema de signos lingüísticos propio de una comunidad de habla (p. 39).



Hay lenguas cuyos significantes son de naturaleza auditiva y vocal, llamadas lenguas orales (LO) y lenguas de señas (LS) utilizadas por las personas sordas, las cuales son de tipo visual, gestual y cinético (Oviedo, 2001; Ramírez, 2003 y otros)



Segunda lengua:

Para entender este concepto es necesario partir de la situación de bilingüismo. Donde un hablante puede experimentar bilingüismo social (cuando se encuentra en un entorno donde se hablan dos lenguas) o individual, cuando domina las lenguas en contacto en su entorno cercano.

La situación de bilingüismo puede ser equitativa, cuando la L1 del hablante y la L2 gozan del mismo prestigio; o desigual, cuando una de las dos lenguas es más dominante que la otra. En este último caso se habla de sustrato o superestrato (Larsen-Freeman y Long, 1993, p. 2).

En una situación de bilingüismo social desigual (o sustrato), la segunda lengua es la que se emplea en el medio, por lo general, para las funciones generales y superiores (ámbito académico, medios de comunicación, etc.), a diferencia de la primera lengua o lengua materna que se emplea en contextos más familiares y cotidianos.





Tal es el caso de las comunidades indígenas que tienen el español como segunda lengua en Colombia (Cf. Portal de lenguas de Colombia). En el caso de los sordos señantes, la LSC está en contacto con el español y esta es su segunda lengua (Cárdenas, 2009, p. 12).



Lengua extranjera:

A diferencia del concepto anterior, la lengua extranjera (LE) no se encuentra en el medio inmediato del hablante. Tal es el caso del inglés para los hispanohablantes colombianos, ya que esta no se emplea regularmente en el medio: los contextos laborales, cotidianos, académicos e informativos están en español, no en inglés. El contacto se limita a algunas situaciones excepcionales (clases de inglés, encuentros con angloparlantes...)[1] En el caso que nos ocupa, la lengua de señas puede ser una lengua extranjera para los oyentes que no tienen contacto permanente con la comunidad sorda.

Lengua meta (LM):

Es la lengua objeto de aprendizaje y engloba los términos de lengua extranjera y lengua segunda (Centro Virtual Cervantes).





Lengua de Señas Colombiana (LSC):

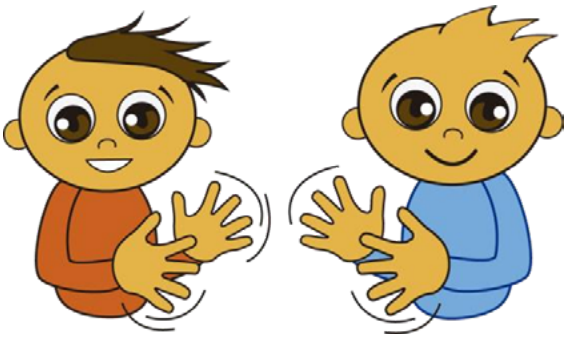
Es la lengua propia de la comunidad sorda de Colombia (Ley 324 de 1996 y ley 982 de 2005) y se conoce con las siglas LSC. Es una lengua viso-gestual, espacial y un símbolo de unidad de la cultura sorda colombiana (Bejarano, Cárdenas y Portilla; 2010, p. 14). En este documento, concebimos la LSC como la lengua meta de los estudiantes de la población no señante.

Fosilización:

Es el estado en el que los errores y las trasferencias lingüísticas de la interlengua "se congelan" en el aprendiz (Diccionario de términos clave de ELE, CVC).

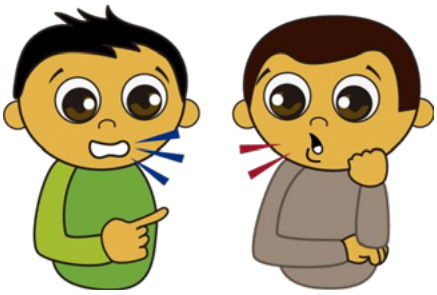


1 Este concepto se explica claramente en la página del Centro Virtual de Cervantes (CVC) - Diccionario de Términos Clave de ELE. (s.f.).



Enfoque comunicativo:

El enfoque comunicativo es una propuesta para enseñar segundas lenguas o lenguas extranjeras con base en las necesidades de comunicación del aprendiz. El origen de este enfoque es el nocio-funcional, que basaba la enseñanza de la lengua en unas nociones (espacios en los que ocurren los actos comunicativos, entendidos como espacios en los que ocurren los actos comunicativos, tales como el colegio, el trabajo o el bar; y funciones, que se refiere al uso de la lengua según la necesidad y el contexto). Hoy se habla también de “enfoque por tareas o basado en la acción”. En este último enfoque la comunicación está relacionada con la acción y las actividades comunicativas del hablante.



En resumen, el enfoque comunicativo busca que el estudiante solucione problemas para responder a situaciones reales mediante el uso de la lengua meta para comunicarse (Cenoz; 2004, p. 451).

Adquisición:

Tradicionalmente se ha entendido la adquisición como el proceso inconsciente en el que una persona se apropia tanto de las estructuras gramaticales como de los elementos socioculturales de una lengua. Muchas veces el concepto de adquisición se opone al de aprendizaje, pero algunos autores opinan que ambos pueden estar presentes en el aprendiz tras un periodo de monitorización y de práctica sistemática (Larsen- Freeman y Long; 1993, p. 114-115).





Aprendizaje:

Tradicionalmente el aprendizaje ha sido comprendido como un proceso consciente en el que el estudiante pasa por un proceso formal y explícito de la lengua meta. Desde esa postura, tanto la apropiación de las reglas gramaticales como los usos lingüísticos pueden darse por medio de la explicación formal (Alonso, 2004, p. 2). Otras posturas; sin embargo, afirman que el aprendizaje está relacionado también con los procesos inconscientes para la apropiación de la lengua meta, en un determinado nivel de competencia que se da según los factores externos (el contexto) o internos del estudiante (su motivación o interés) (Larsen-Freeman y Long; 1993, p. 153-160).

Población no señante:

Es el grupo de aprendices que desea conocer la lengua y cultura de los sordos señantes. Este concepto surge por contraste al término de sordo señante expuesto en la ley 982 de 2005, con la cual se designa los sordos que adquieren y significan el mundo a partir de la LSC.



Tal concepto incluye tanto a los oyentes como a los sordos oralizados (hipoacúsicos, ensordecidos o con implante coclear) que estén interesados en aprender la LSC. También engloba a los sordos semiligües que han tenido contactos limitados con alguna lengua, bien sea oral o señada.[2]



Sordos señantes:

La población sorda es muy diversa, tanto que no todos los sordos son usuarios de la LSC (Ley 982 de 2005). Solamente aquellos sordos que pertenecen a la comunidad sorda, tienen la LSC como principal medio de comunicación y como símbolo de identidad propia de su minoría lingüística se consideran sordos señantes.

2 El uso del término señante se expone también por analogía con los términos usados para nombrar a los usuarios de las diferentes lenguas: angloparlante (hablante de inglés), francófono (hablante de francés), hispanohablante (usuario del español) etc. Cuando no se domina X lengua, surge entonces la proposición negativa: “no soy angloparlante”, “no es francófono” o “no es señante”. De ahí pues el origen del concepto “población no señante”.

Introducción

La lengua permite traducir los pensamientos, la visión del mundo, las tradiciones, historia y cultura de los miembros que pertenecen a una comunidad lingüística, como bien lo afirman Labov (1983), Vigotsky (1979) y Bruner (1996). Los sordos señantes, sin duda, tienen una visión del mundo que se traduce en las lenguas de señas: ellas portan una percepción del mundo basada en experiencias inaudibles y toda una configuración cognitiva, mental y cultural basada en lo visual (Cárdenas y Portilla, 2009, p. 12). Por eso mismo, al ser accesible sensorialmente por medio del sentido de la vista, la lengua de señas es para los sordos un idioma natural y un símbolo de identidad cultural (Bejarano, Cárdenas y Portilla, 2006; Sánchez, 2000; Skliar y otros).

La Lengua de Señas Colombiana (en adelante LSC) es, además, una lengua que está siendo revindicada como un idioma que goza del mismo estatus lingüístico que el español. Hoy en día se reconoce que la LSC tiene una estructura propia que puede ser usada en diferentes contextos, tanto en las funciones comunicativas (contextos cotidianos) como en las intelectuales (contextos académicos) (INSOR, 2006, p. 12). Aunque que este reconocimiento se está haciendo cada vez más evidente en el ámbito legal y académico de nuestro país, muchos sordos siguen teniendo barreras para comunicarse en los diferentes entornos cotidianos, sociales y culturales de la sociedad. Esto es debido a que aún no es común el uso de la LSC como principal medio de comunicación.

Estas orientaciones pedagógicas y didácticas proponen la LSC como objeto de aprendizaje para la población no señante, es decir, para aquellas personas que se desenvuelven en los entornos cotidianos, sociales, culturales y laborales cuyo contacto con la comunidad sorda ha sido escaso o nulo. Creemos que, al ofrecer el aprendizaje de la LSC a esa población, se podría garantizar la existencia de diversos entornos lingüísticos accesibles para los sordos señantes. Para ello, sería necesario desarrollar habilidades de enseñanza en quienes asumen el papel protagónico pedagógico como instructores o formadores de la LSC como lengua meta (LM).

Concretamente, en este documento proponemos enseñar la LSC como LM, dado que, en la mayoría de las ocasiones, la LSC no es una lengua que circule en el contexto de la población no señante. Hablamos de lengua meta por tres razones: primero, porque la LSC se toma como objeto de aprendizaje; segundo, debido a que muchas personas no viven en situación de bilingüismo con la comunidad sorda (son extranjeros para los sordos); y, tercero, a causa de que muchas de las personas que tienen algún tipo de contacto con la comunidad sorda, no dominan plenamente la LSC (por ejemplo: padres de familia o profesores oyentes en un aula para sordos que podrían tener la LSC como segunda lengua).[3]

Por todo ello, esta propuesta se piensa en relación con la enseñanza de la LSC en los contextos familiares, sociales y culturales de la comunidad sorda, en aras de que los instructores o formadores cuenten con las bases pedagógicas y didácticas para dirigirse a la población no señante. Si bien es cierto que los instructores sordos cuentan con una experiencia significativa por ser sordos y usuarios de una lengua viso-gestual, requieren de orientaciones que les ayuden a desarrollar y fortalecer sus habilidades para la enseñanza.

3 En el caso de los padres de familia y docentes de personas sordas, suele ocurrir que tienen cierto dominio de la LSC pero se estancan en diferentes fases de interlengua. Al respecto, se hablará más adelante.

Justificación

Actualmente hay instructores o formadores sordos que dictan clases de LSC desde el empirismo, sin tener una formación concreta. Por tal razón, estas orientaciones responden a la necesidad de proponer un proceso de enseñanza de la LSC como LM, desde unos referentes lingüísticos, pedagógicos y didácticos. Con ello, se pretende que los formadores o instructores dimensionen no solo la responsabilidad del ejercicio pedagógico, sino también que se apropien de los elementos les ayude a desarrollar las habilidades para la enseñanza de esta lengua.

Ahora bien, la enseñanza de la LSC viene gestándose desde hace algún tiempo en diferentes entidades; sin embargo, aún persisten necesidades concretas sobre los procesos pedagógicos para dar a conocer esta lengua. Quienes han liderado dichos procesos han sido principalmente las asociaciones de sordos del país, aunque también han participado otras entidades como bibliotecas públicas, las universidades, las secretarías municipales o departamentales, alcaldías locales, el mismo INSOR y la Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL).

Cada una de esas entidades ha asumido la enseñanza de la LSC a través de cursos formales, electivas, clases o talleres de LSC con miras a desarrollar la concientización sobre la comunidad sorda y su necesidad de la accesibilidad a la información y posibilitar cada vez más la interacción comunicativa entre señantes e hispanohablantes. Así entonces, la enseñanza de LSC como lengua meta no es un tema nuevo. Sin embargo, a raíz de la indagación con las personas sordas que han tenido experiencia enseñando la LSC, sabemos que los procesos de enseñanza de esta lengua han estado desarticulados y –en muchas ocasiones— sin el enfoque de enseñanza de segundas lenguas: las clases se han dictado de manera empírica, haciendo mayor énfasis en la memorización del vocabulario que en el desarrollo de las competencias relacionadas con el uso de una lengua.[4]

4 Afirmación basada en los testimonios de los entrevistados para los fines de este trabajo. Los informantes fueron instructores de las asociaciones de sordos. La situación está generalizada a nivel nacional, con excepción quizá de FENASCOL que ha realizado procesos de inducción a los instructores o formadores de LSC previos a la enseñanza a personas oyentes.

No todos los que enseñan la lengua de señas en el país han tenido la posibilidad de contar con una instrucción formal para enseñar la LSC como LM. Esto es debido a que Colombia carece de programas de formación académica que brinde a los instructores los fundamentos pedagógicos, didácticos y lingüísticos necesarios para enseñarla. En este sentido, es importante suscitar la reflexión de que ser hablante de una lengua no es suficiente para devenir en un docente de la misma, sino que es necesaria la formación para enseñar la lengua que se domina.

Por lo general, los instructores que enseñan la LSC priorizan el dominio lexical que —si bien es importante (y se trata de uno de los componentes fundamentales en la enseñanza de cualquier lengua)— no es suficiente para garantizar un aprendizaje significativo de la LSC como LM en los estudiantes. Para ello, es también necesario el desarrollo de la competencia comunicativa, intercultural y la resolución de las necesidades de comunicación inmediata de acuerdo con el entorno del aprendiz. Con esto se espera que, a largo y mediano plazo, este pueda comunicarse de manera independiente en diferentes situaciones de mayor complejidad con los sordos señantes (cf. MCER, 2002, p. 7).

En tal sentido, estas orientaciones pedagógicas y didácticas (OPD) se justifican en la medida en que responden a la necesidad de enseñar la LSC a la población no señante. Lo cual puede enfocarse, por un lado, desde el desarrollo de las habilidades pedagógicas en los instructores, y por el otro, desde las destrezas que deben dominar los aprendices para hacer uso de la competencia comunicativa para comprender,interactuar y expresarse en LSC como LM. Esto es: la enseñanza de la LSC como LM garantizaría el auge de entornos sociales y educativos pertinentes a favor la población sorda, al permitir que los estudiantes que aprenden la lengua puedan comunicarse e interactuar, como mínimo, en los contextos cotidianos y familiares. A largo plazo, las OPD aportarían a la construcción de un entorno accesible para los sordos, en concordancia con la misión del INSOR.[5]

5 Misión del INSOR: “Orientar y promover el establecimiento de entornos sociales y educativos pertinentes para el goce efectivo de los derechos de la población sorda de Colombia” (Cf: http://www.insor.gov.co/entidad/mision-y- vision/)

A propósito de la población sorda, conviene recordar que es ampliamente diversa. Si bien algunos sordos son usuarios fluidos de la lengua de señas (señantes), hay también quienes tienen distintas formas de comunicación (bien sea oral u otro sistema alternativo).[6]

Aun así, la LSC es un derecho para todos los sordos, por lo cual estas OPD tienen en cuenta a aquellos sordos cuya primera lengua es el español, pero quisieran aprenderla.[7]

Lo anterior sustenta que, al promover la enseñanza de la LSC como LM se contribuye al enriquecimiento de la diversidad lingüística y cultural sorda de Colombia; de igual manera, estamos brindando las orientaciones necesarias que requieren los instructores sordos para mejorar su labor pedagógica. Acciones determinantes en la construcción de una sociedad incluyente y dispuesta a comunicarse en LSC.

¿A quiénes se **dirigen estas OPD?**

En primera instancia, este documento se dirige a los formadores e instructores de LSC. Se espera que estos puedan mejorar su práctica pedagógica en la enseñanza de esta lengua, desde un enfoque de segundas lenguas. En segundo lugar, estas OPD servirán para las distintas entidades que promueven la enseñanza de la LSC como LM (asociaciones de sordos, colegios, universidades, entre otras.), con el fin de que estas garanticen las condiciones lingüísticas y logísticas necesarias para fomentar el desarrollo de las clases con estándares de calidad.

6 A propósito, la Ley 982 de 2005 reconoce esta diversidad sorda.

7 Si bien es cierto que muchos sordos oralizados o ensordecidos, al igual que sus familiares, creen que la LSC es inferior y que los hace ver “inferiores” (como bien se evidencia a las demandas efectuadas contra la ley 324 de 1996 y ley 982 de 2005), estas OPD contribuirían a mostrar la idea contraria y promover el conocimiento de la lengua y cultura señante.

Capítulo 2

Orientaciones **Pedagógicas**



#InclusiónTotal
ParaLaPaz

República de Colombia
Ministerio de Igualdad y Equidad
INSOR
Instituto Nacional para Sordos

Estas orientaciones son de tipo epistemológico, lingüístico y pedagógico, con las cuales sugerimos la enseñanza de la LSC como LM. Se encaminan hacia la enseñanza del nivel A1, es decir, el nivel básico que corresponde a la resolución de necesidades comunicativas inmediatas en LSC. Al respecto, mostraremos el perfil y competencias del formador sordo; las actitudes que este debe tener frente al aula; los estudiantes de la población no señante, sus competencias comunicativas y habilidades a desarrollar; los niveles del MCER, los objetivos del nivel A1, una propuesta de contenidos temáticos y criterios de evaluación.

Es importante aclarar que estas OPD son propuestas que buscan enriquecer la labor de formadores sordos, lejos de pretender imponer una metodología desconociendo el contexto en el que se desempeñen. Esto porque los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, los dialectos de la LSC, la historia, cultura, la población y comunidad sorda son diversos en el país. Por ello, el formador sordo puede adaptar las OPD de acuerdo con su entorno lingüístico y cultural. Además, puede proponer actividades en sintonía con su experiencia y las habilidades comunicativas del aprendiz en aras de favorecer su comprensión de lo que sucede a su alrededor (en el seno de la comunidad sorda) y estimular sus habilidades para la expresión verbal en LSC. De esta forma, se siembra en los estudiantes el reconocimiento y el uso de una lengua que está ganando cada vez más un mayor estatus e impacto en la sociedad colombiana.

En síntesis, el documento responde a la necesidad de formar a quienes enseñan la LSC desde los fundamentos pedagógicos, académicos, sociales y culturales para que intervengan de manera crítica e innovadora en los entornos de aprendizaje de los estudiantes. De ahí que las OPD les permitan usar las estrategias dentro y fuera del aula, en relación con el contexto de los estudiantes[15] y los enfoques para la enseñanza de la LM. Para abordar dichos fundamentos se estructura este capítulo mediante unas preguntas orientadoras que ubican al lector en los temas clave.

15 Es importante entender que los contextos cambian en función de los factores biológicos, lingüísticos, históricos, políticos y sociales del momento. Así mismo, el perfil de los estudiantes puede variar. Al respecto se profundizará más adelante. (véase "¿Cómo es el perfil de los estudiantes que aprenden la LSC como LM? y ¿Qué debemos tener en cuenta para enseñar la LSC como LM a los estudiantes?")

¿Qué significa primera lengua (L1), segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE), lengua meta (LM) e interlengua (IL)? y **¿para qué nos sirve esta distinción?**

Para entender qué significa “lengua meta” primero tenemos que ver los conceptos de lengua materna o primera lengua, segunda lengua y lengua extranjera. Esta distinción nos sirve para comprender los procesos de aprendizaje del estudiante y las posibles dificultades que puede experimentar; dado que no es lo mismo, por ejemplo, tener la lengua de señas como segunda lengua a tenerla como lengua extranjera. Adicionalmente, las experiencias de aprendizaje también dependen de la historia lingüística y cultural del aprendiz, de manera que resulta fundamental comenzar nuestra comprensión por el concepto de primera lengua.

Primera lengua o lengua materna (L1) en estudiantes de LSC:

La primera lengua se entiende como sinónimo de lengua materna, lengua nativa o lengua natal y se identifica como “L1” (Diccionario de términos clave de enseñanza de español como lengua extranjera. CVC; s.f.). Se aprende de forma inconsciente, es decir, se adquiere por lo general, en la infancia en interacción con hablantes adultos como los padres (Larsen-Freeman y Long, 1993, p.114-116).



Gracias a la L1, los seres humanos desarrollamos el lenguaje, el pensamiento, nos referimos al contexto inmediato, interpretamos el mundo y hacemos posible la comunicación.

Según Chomsky, la L1 se adquiere porque todos los seres humanos tenemos la capacidad innata del lenguaje (Language Acquisition Device-LAD) lo que nos permite la apropiación de una lengua si estamos expuestos naturalmente a ella (1993, p.114).

En el caso de los niños oyentes que viven en Colombia, por lo general, sucede que adquieren el español porque en su contexto inmediato se habla esa lengua. Si en su contexto se hablara alguna lengua indígena, entonces los niños adquirían la lengua de su entorno (por ejemplo: el wuayuu o el huitoto, según la comunidad). Algo similar ocurre con un niño sordo: este puede adquirir la lengua de señas si en su entorno se emplea en esta lengua para todas las funciones informativas, sociales, culturales y cotidianas (INSOR, 2002, p. 19-20).

Según el Centro Virtual de Cervantes (CVC), es posible tener varias primeras lenguas. Esa situación se da cuando una persona adquiere una o más lenguas en la infancia. Por ejemplo: los hijos oyentes de padres sordos señantes (CODA, por sus siglas en inglés children of deaf adults) adquieren al mismo tiempo la LSC y el español, por lo que tienen dos L1. Algo similar ocurre con los niños indígenas cuyas familias tienen contacto con otras comunidades lingüísticas, por lo que pueden tener dos o más L1. Aquí vale la pena aclarar que no siempre el dominio lingüístico de los hablantes es equilibrado, es decir, aunque las situaciones ejemplificadas son posibles, un individuo puede tener un mayor dominio en una lengua específica sobre las otras. Todo depende de las situaciones de contacto lingüístico, necesidad comunicativa y cercanía afectiva (Crystal, 1997; Cenoz, 2004 y otros...).

Al respecto, es importante que como formadores sordos nos cuestionemos por la historia lingüística del aprendiz, es decir, que nos preguntemos por su L1. Esto, debido a que, en el proceso de aprendizaje de una LM, las personas pueden hacer trasferencias lingüísticas de la L1 para compensar las dificultades de comunicación (Larsen-Freeman y Long, 1993, p. 53).

En el caso de Colombia, por lo general, la mayoría de personas que hacen parte de la población no señante tiene el español como L1 (Hernández en: portal de lenguas de Colombia. Web). Sin embargo, no debemos olvidar que el español no es la única lengua materna que existe en nuestro país, puesto hay aproximadamente 68 lenguas nativas entre las cuales están las lenguas indígenas, el romaní y las lenguas de raíces africanas (Ley 1381 de 2010). Esto quiere decir que es posible encontrar padres o familiares de niños sordos que hablen una lengua indígena, gitana o palenquera en lugar del español. Para ellos, la LSC sería una lengua más que deben aprender (aparte del castellano) para poder comunicarse con sus hijos o familiares sordos.

Es indispensable que el formador sordo tenga en cuenta la L1 del estudiante para ayudarle en su proceso de aprendizaje de la LSC. Por lo general, los aprendices hispanohablantes de LSC suelen hacer trasferencias lingüísticas del español a la lengua de señas (en el orden sintáctico, por ejemplo), lo que en otras palabras se conoce como “español signado”. Hasta el momento, no sabemos qué ocurre en los casos en que la L1 del aprendiz sea diferente al español (es decir, qué trasferencias lingüísticas puede haber en los aprendices indígenas, por ejemplo) pero podemos afirmar que la interlengua es un estadio común en los procesos de aprendizaje de cualquier lengua meta (Larsen-Freeman y Long, 1993, p. 53). Al respecto, es importante que el formador sordo oriente al estudiante de manera que evite la fosilización de estructuras lingüísticas de la L1 en la LSC.

Primera lengua o lengua materna (L1) en estudiantes de LSC:

La L2 es la lengua diferente a la materna o primera lengua y puede aprenderse por interés propio o por necesidad (Diccionario de términos clave de enseñanza de español como lengua extranjera. CVC; s.f.).



Generalmente, la L2 se adquiere por necesidad de comunicación en la vida diaria, por razones de trabajo o debido al contacto permanente con la comunidad que habla dicha lengua (Diccionario de términos clave de enseñanza de español como lengua extranjera. CVC.).

Algunas veces, la L2 es apropiada durante la infancia o también puede aprenderse en el contexto formal e informal. Por ejemplo: el español es una L2 para los sordos porque en su contexto (la familia, el barrio, el colegio, entre otros.) se usa esa lengua. Los sordos señantes, por tanto, están en situación de bilingüismo en tanto que tienen dos lenguas en su medio habitual: la LSC como L1 y el español como L2.

De manera similar, la LSC puede ser una L2 para los aprendices de la población no señante, solamente en los casos en los que las personas tengan contacto permanente con los sordos señantes. Esto debido a que el contexto les demanda el uso constante de la LSC. De esta forma, los padres, familiares y los cónyuges oyentes de las personas sordas señantes, por ejemplo, pueden tener la LSC como L2 debido a que conviven con los sordos (están en situación de bilingüismo). Si no hay contacto o el contacto es limitado, entonces, estaríamos hablando de lengua extranjera, término que explicaremos a continuación.

Lengua Extranjera (LE) en estudiantes de LSC:

La lengua extranjera es un sistema diferente de la lengua materna. Se conoce como LE y no es propia del estudiante pues no se habla en su contexto inmediato. En otras palabras, las condiciones cotidianas y sociales no exigen su uso permanente para la comunicación (Diccionario de términos clave de enseñanza de español como lengua extranjera. CVC; s.f.). Esta suele aprenderse principalmente en cursos o clases y, por lo general, el estudiante tiene contacto con la lengua durante períodos cortos y controlados. En determinados casos, la LE puede ser más compleja de aprender porque el poco contacto afecta el dominio de la LM: la persona puede olvidar lo que aprendió en clase si no practica, ni tiene contacto permanente con ella.



A manera de ejemplo, el inglés puede ser una LE para la mayoría de los hispanohablantes colombianos porque en su contexto inmediato no se usa cotidianamente. Esta lengua no aparece en los medios de comunicación, las familias no la hablan en sus hogares, etc. El inglés, en cambio, suele usarse comúnmente en el aula de clase, en los cursos o encuentros internacionales. En síntesis, en Colombiano se habla inglés en la vida cotidiana, es decir, se trata una lengua extranjera.

La LE también ocurre cuando los estudiantes tienen un contacto muy limitado con la comunidad que habla esa lengua. Por ejemplo: en el caso de los colombianos, una lengua indígena puede ser una LE. Esto debido a que los hispanohablantes suelen tener un contacto muy limitado con esas comunidades lingüísticas. Así entonces, es posible llegar a aprender su lengua con fines laborales o investigativos, sin pertenecer necesariamente a dichas comunidades, de manera que el uso de tales lenguas podría darse en cortos periodos de tiempo.

Ahora bien, en el caso que nos ocupa, ¿quiénes pueden tener la LSC como LE? Una respuesta apresurada serían las personas de la población no señante, pero esto depende del contacto cotidiano que ellas tengan con la comunidad sorda. Así entonces, algunos docentes para sordos podrían tener la LSC como LE, si no tienen contacto directo con los sordos (dependen del intérprete, por ejemplo). Lo mismo podría ocurrir con acudientes o profesionales de diversas carreras. Es posible que algunos de ellos se interesen en aprender la LSC de manera que se inscriban a los cursos para tal fin, pero, al no tener contacto permanente con la comunidad sorda y su cultura, corren el riesgo de olvidar las señas por falta de práctica. Mientras la LSC no haga parte de su contexto cotidiano, esta sería una LE para los aprendices interesados. Por eso es importante sugerir e invitarlos para que participen en las actividades de la comunidad sorda y que frecuenten las asociaciones de sordos con el fin de facilitar en su proceso de aprendizaje de la LSC.

Lengua meta (LM) en la enseñanza de LSC:

La lengua meta (LM) puede ser una lengua extranjera o una segunda lengua, según la situación lingüística y cultural del estudiante. Es decir: la LM engloba los términos de LE y L2 y es la lengua objeto de aprendizaje (Centro Virtual Cervantes).

En estas OPD hablamos de la LSC como LM porque sabemos que los estudiantes pueden tener necesidades y perfiles diferentes. Pueden ser padres de familia, tutores, coordinadores, docentes de aula, docentes líderes de apoyo, docentes de apoyo pedagógico de los estudiantes sordos, entre otros. Algunos pueden tener contacto directo y permanente con los sordos señantes mientras que otros no. Por lo tanto, para algunos la LSC será L2 mientras que para otros será LE. Como todos tienen el mismo objetivo (aprender la LSC) proponemos hablar de la LSC como LM.

Al respecto, ¿qué podemos observar en los estudiantes? Es muy posible que aquellos que tengan contacto frecuente con los sordos (es decir, LSC como L2) avancen rápidamente en el proceso de aprendizaje porque tienen la oportunidad de practicar de manera permanente y de usar la LSC para comunicarse. La sugerencia es invitar y motivar a los que tienen la LSC como LE para que construyan su proceso poco a poco y para que se animen a tener contacto con otros sordos señantes. Con esto, conviene recordar que todos los estudiantes tienen la capacidad para aprender la LSC, a pesar de sus posibles dificultades y temores.

Interlengua en estudiantes de LSC:



En la interlengua hay un encuentro entre la L1 y la LM del estudiante, en otras palabras, se trata de un sistema lingüístico interior que el estudiante construye en su proceso de aprendizaje (Liceras; 1992, p. 24). El español signado es un ejemplo de interlengua: se trata de un proceso de inferencias lingüísticas y elaboración de hipótesis sobre la LSC, a partir de las herramientas y los conocimientos previos que el aprendiz tiene sobre su L1 u otras lenguas conocidas (Schuman en Liceras; 1992, p.15).

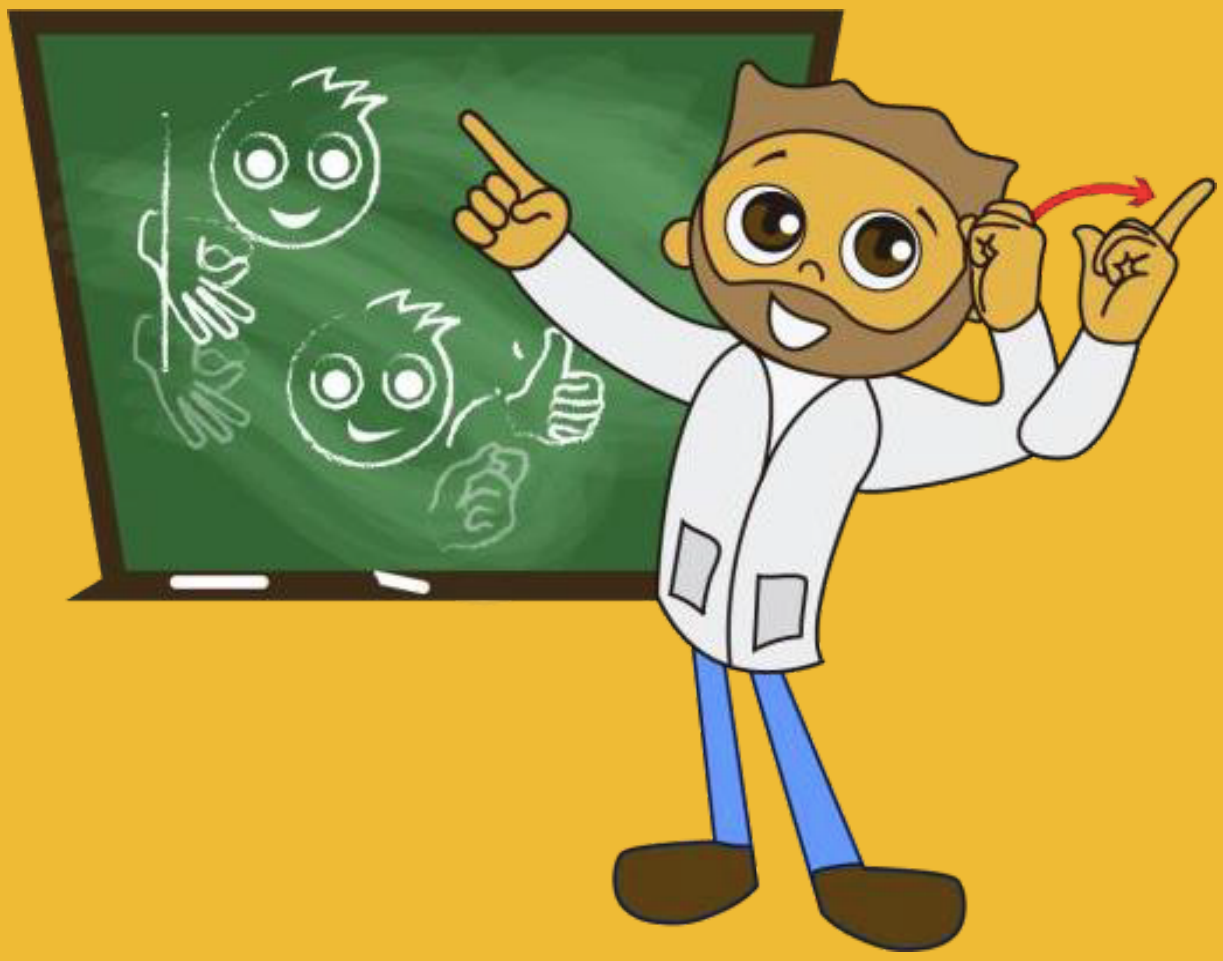
El resultado es una “mezcla” de elementos lingüísticos (morfológicos, sintácticos, lexicales...) que, de no ser atendidos a tiempo, pueden llegar a prolongarse hasta llegar a la fosilización.

La comprensión de estos conceptos propios de la lengua y los fenómenos relacionados con su aprendizaje (primera lengua, segunda lengua, lengua extranjera, lengua meta, interlengua, fosilización, etc.) nos lleva a preguntarnos por los elementos se deben tener en cuenta para enseñarla. Por eso, cualquier persona no puede enseñar la LSC como LM, pues debe tener unos fundamentos pedagógicos y didácticos que abordaremos luego.

“Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando”

“Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre”

- Paulo Freire



¿Quiénes van a enseñar **LSC como LM a los estudiantes?**

En principio, los encargados de enseñar la LSC son los formadores sordos, bien sean modelos lingüísticos, profesionales, licenciados o docentes con un fuerte sentido de pertenencia con la comunidad sorda (motivo por el cual pueden ser líderes, miembros activos de alguna asociación de sordos o individuos que se identifican como parte de la cultura sorda). Estos formadores deben promover la diversidad lingüística de nuestro país a través de la enseñanza de la LSC para contribuir a la construcción de una sociedad incluyente y diversa culturalmente.

Estos profesionales deben ser señantes fluidos, tener conocimientos y estar contextualizados sobre la historia del sordo, los elementos lingüísticos de la LSC, su cultura e identidad, además de contar con experiencias pedagógicas y didácticas para la enseñanza de esta lengua. Es importante que siembre las habilidades de los aprendices no solo para que aprendan la LSC, sino también para que logren acercarse y comprender cosmovisión y cultura de los sordos.

En algunos lugares [16] se ha planteado la posibilidad de que no sean estrictamente las personas sordas señantes quienes enseñen la LSC como LM, en tanto que existen docentes de lenguas que no son nativos del idioma que enseñan[17]. En tal sentido, se ha planteado la posibilidad de que los señantes oyentes puedan también orientar procesos de aprendizaje de la LSC, del mismo modo en que hay docentes colombianos (cuya lengua materna es el español) que en enseñan inglés o francés como LM; sin embargo, la situación lingüística de la LSC no es la misma del español o del francés: es una lengua en situación de sustrato, es decir, se encuentra en desventaja frente al español debido a que no se usa con tanta frecuencia, ni cuenta con la misma cantidad de usuarios. La situación es semejante a la que viven los hablantes de otras lenguas minoritarias en el país: el poder del español es tan fuerte que dichas lenguas corren el riesgo de verse opacadas por su sombra. Por el contrario, tanto el inglés como el español son lenguas dominantes: el riesgo de que una lengua desplace a la otra es casi inexistente, por lo cual no hay problema con los docentes no nativos que enseñan dichas lenguas (no quitan oportunidades a los miembros de la cultura nativa). En otras palabras, es mejor apostar por formadores de la LSC que sean sordos señantes porque no se debe pasar por alto la situación lingüística de sustrato que vive la comunidad sorda: la LSC— a pesar de

16 Como, por ejemplo, universidades o institutos de lenguas.

17 Los docentes de lenguas que no son nativos tienen la obligación de demostrar un alto nivel de proficiencia lingüística en la lengua que enseñan (mínimo nivel B2, según el MCER).

que está legalmente reconocida en la normatividad vigente18— se encuentra en un lugar desigual frente al español (lengua dominante en Colombia).

Esto quiere decir que el poder lingüístico del español (en cuanto al número de hablantes y el control político y social) es significativamente mayor que el de la LSC. Los hispanohablantes, así, tienen mayores posibilidades laborales que los señantes sordos porque dominan la lengua mayoritaria, de manera que estos al autoproclamarse formadores de la LSC pueden quitar oportunidades y desplazar a los sordos del campo laboral, aunque no sea de manera intencional. Es lo mismo que ocurriría con los no nativos que se prestan para enseñar alguna lengua indígena en Colombia: aparte de no heredar los valores comunitarios de la cultura, promueven el riesgo de opacar a los hablantes de dicha lengua. A esto se le suma la necesidad de que los aprendices de LSC entren en contacto directamente con la comunidad sorda desde el nivel A1, así que ¿qué mejor forma de hacerlo que a través de un señante que haga parte de la comunidad sorda colombiana? De ahí pues la insistencia en que el formador del nivel A1 sea un sordo señante.[18]

Ahora bien, no cualquier sordo está capacitado para enseñar la LSC como LM, del mismo modo en que no cualquier hispanohablante podría enseñar español a un extranjero. Para enseñar una lengua se requiere ser un formador [19] de la misma, esto es: contar con herramientas pedagógicas y didácticas que permitan construir un proceso de aprendizaje continuo, formal y explícito de la lengua meta en los estudiantes. Por eso mismo, estas OPD se dirigen especialmente a los formadores sordos para que cuenten con las orientaciones clave que les permita fortalecer su práctica pedagógica en dentro y fuera del aula.

¿Cuál es la función del formador sordo de LSC? En primer lugar, enseñar la LSC en un contexto intercultural en el que confluyen muchas identidades y diferentes formas de ser en la población no señante. Es indispensable, por tanto, que tenga en cuenta los perfiles, los intereses y motivaciones del aprendiz, tema sobre el cual volveremos más adelante. En segundo lugar, es función del formador construir su labor desde un proceso consciente que favorezca el aprendizaje de los estudiantes.

Desde un punto de vista cognitivo para la enseñanza de lenguas, el docente debe combinar el pensamiento con la acción, de acuerdo con las fases preactiva, la interactiva, y la postactiva (Pulatovna, 2012, p. 127). En el caso concreto de la LSC como LM, dichas fases pueden retornarse por el formador y ser llevadas a su práctica pedagógica de la siguiente manera:

18 Tal y como se muestra en la Ley 324 de 1006, ley 982 de 2005, el decreto 1421 de 2017 y la sentencia de la corte constitucional C-605 de 2013.

19 En la jerga de la enseñanza de lenguas, se prefiere el término docente. Sin embargo, las personas sordas aun no cuentan con un título universitario específico en enseñanza

Tabla 1. Fases de enseñanza y preguntas orientadoras

Fase	1. Preactiva (Antes de enseñar)	2. Interactiva (Durante de la clase)	3. Postactiva (Después de la clase)
¿Qué es?	Son decisiones que se toman antes de que el profesor enseñe. Se incluyen procesos como: elaboración y planeación de una clase, lección de materiales, etc.	Son decisiones que se retoman en el acto, cuando el profesor está trabajando con el grupo. En esa fase se sugiere no realizar una actividad improvisada sin haber sido previamente programada y no reaccionar exageradamente (de manera explosiva o similar) ante un problema en el aula, entre otras.	Son decisiones que se toman después de la clase. Por ejemplo, se reflexiona sobre la labor pedagógica y el tipo de actividad que para realizar en la próxima clase.
Preguntas orientadoras (Según Pulatovna, 2012, p. 129)	¿Qué saben ya los estudiantes? Yo, como docente/ formador ¿Con qué recursos lingüísticos, pedagógicos y didácticos cuento? ¿Qué voy a hacer en clase?	¿Cómo fue el desempeño de los estudiantes? (Apuntar las preguntas y reacciones) ¿Cómo vamos de tiempo para el desarrollo de los contenidos?	¿Quién se ha quedado sin dar las respuestas? (Cambiar algunas estrategias y prácticas pedagógicas ejercidas, reacciones). ¿Cómo ha cambiado la percepción y destreza de los estudiantes?

De esta tabla se destaca que el discurso del formador sordo en el aula es crucial tanto para influir en el proceso de aprendizaje como para organizar las actividades. Lo que el formador planea y cómo lo ejecuta puede mejorar la comprensión de los estudiantes en función del contexto y, en consecuencia, tener un impacto positivo en la apropiación de la LSC. Para el caso concreto de la enseñanza de esta lengua como LM pueden ser pertinentes las siguientes consideraciones:

Tabla 2. Fases de enseñanza de LSC

Fase	1. Preactiva (Antes de enseñar)	2. Interactiva (Durante de la clase)	3. Postactiva (Después de la clase)
Descripción	El formador sordo debe tener en cuenta los conocimientos y avances alcanzados por cada estudiante. También, determinar el tipo de actividad para realizar en clase (exposición, conversatorio, talleres, actividades lúdicas y recreativas, salidas pedagógicas, etc...). Para favorecer su proceso de aprendizaje, puede apoyarse en materiales didácticos visuales (videos en LSC, diccionario, etc...).	La velocidad de elocución por parte del formador sordo debe estar en sintonía con el nivel de comprensión verbal que los estudiantes tienen de la LSC. Esto quiere decir que debe adaptar su discurso de manera que los aprendices comprendan lo enunciado: Señar más despacio, describir más y recurrir a la dramatización u otras estrategias. Hacer pausas planificadas Usar un léxico cotidiano. Utilizar preguntas, oraciones declarativas y afirmativas.	El formador sordo debe reflexionar y mejorar sus competencias lingüística, sociolingüística, estratégica y pragmática. También debe tomar decisiones sobre la práctica pedagógica. Prestar atención a los estudiantes, especialmente a aquellos cuyo aprendizaje es más difícil para evitar su desmotivación.

¡Recuerde!

Es necesario concebir el aula como un espacio sociocultural donde se producen intercambios sociales, culturales y comunicativos, además de la existencia de reglas, acuerdos, etc.

Los estudiantes que aprenden una lengua meta mejoran su dominio si el formador les da la oportunidad de utilizarla frecuentemente, lo que significa considerar espacios fuera del aula, donde los aprendices estén en constante interacción con la lengua meta a través de actividades lingüísticas significativas.

La interacción puede adoptar diferentes dinámicas, aparte de la clase magistral. Puede haber imitación de situaciones comunicativas reales en las que el estudiante (de forma individual o en grupo) enfrente retos para resolver con la LM (juegos de rol, dramatización, activación de esquemas mentales, etc...). Dichas dinámicas ayudan a que los estudiantes incorporen a su discurso las estructuras de la lengua meta.

Por lo general, no se recomienda el uso de la L1 del aprendiz en el aula de clase. Sin embargo, habrá momentos en los que el formador sordo tendrá que recurrir a ella para explicar cuestiones puntuales sobre la LSC que son difíciles de comprender por parte del estudiante. Usar la L1 permite al formador mostrarse flexible ante las necesidades de los estudiantes para evitar su inseguridad y frustración frente a la LSC como LM. Sin embargo, esto no quiere decir que se requiera un mayor uso de la L1 en clase, sino solamente para instrucciones complejas o explicar aspectos gramaticales muy puntuales.

Ligadas a las fases de enseñanza mencionadas por Pulatovna están las funciones del docente, en general, y las del formador sordo, en particular. Estas funciones implican tomar decisiones relacionadas con el diagnóstico, la planeación y ejecución de la lengua objeto de aprendizaje (conviene recordar el Decreto 1278 de 2002, en concreto, el artículo 4 sobre la "función docente")20. En relación con la enseñanza de la LSC como LM, esto se concreta así:

Decisiones relacionadas con el diagnóstico:

Identificar los conocimientos previos, motivaciones, temores e intereses del aprendiz.

Predecir posibles dificultades en el proceso de aprendizaje, la expresión y comprensión verbal en LSC, de acuerdo con las experiencias previas y la historia lingüística del aprendiz.

Decisiones relacionadas con la planificación:

- Trazar un plan pedagógico para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas en LSC.
- Planificar clases que favorezcan la motivación por el aprendizaje, la comprensión, expresión e interacción de la LSC.
- Dar a conocer y contextualizar a los aprendices sobre la historia de la educación del sordo, su cultura e identidad.
- Tener en cuenta las bases en los parámetros básicos de la LSC (configuración manual, ubicación, movimientoo rasgos no manuales.)
- Preparar el discurso en LSC de acuerdo con los niveles de aprendizaje de los estudiantes.
- Diseñar actividades que promuevan actitudes interculturales positivas dentro y fuera del aula.
- Crear materiales didácticos pertinentes para promover los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Formarse continuamente y mantener contactos con otros formadores o líderes sordos.

Decisiones relacionadas con la evaluación:

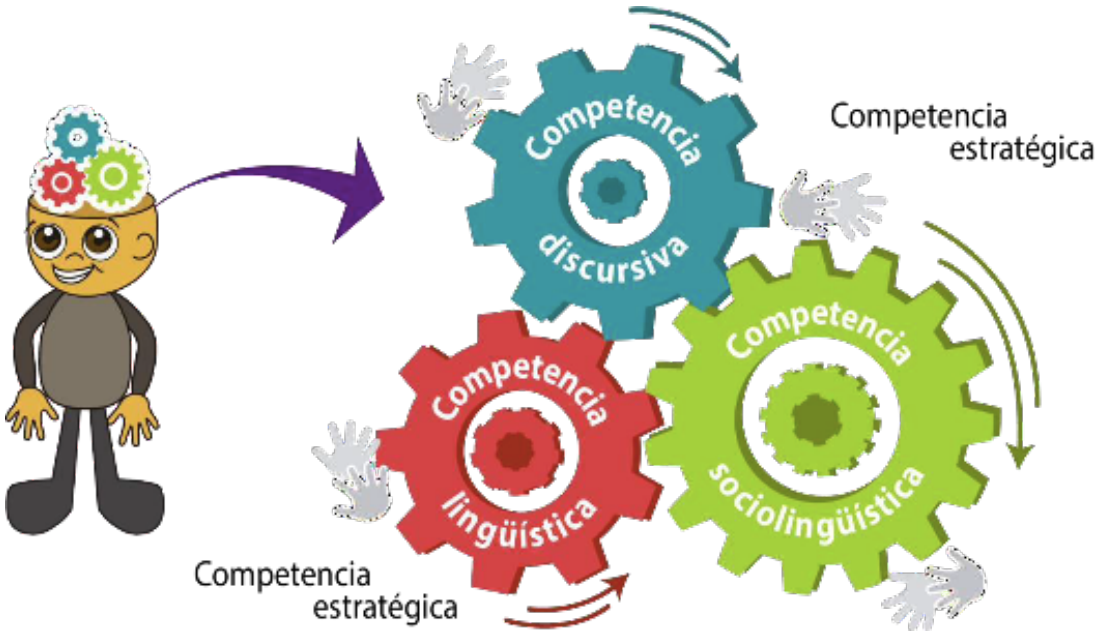
Evaluar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes (evaluación diagnostica, formativa y sumativa).

Tomar medidas que favorezcan la retroalimentación de los procesos de aprendizaje de la LSC por parte del estudiante.

Estas funciones están encaminadas a fijar horizontes y acompañar los procesos de aprendizaje de la LSC como LM en los aprendices. Recordemos que los formadores sordos cumplen un papel muy importante en las propuestas lingüísticas, pedagógicas y didácticas para que el curso de LSC se desarrolle de manera sólida y se actualice constantemente.

Adicionalmente, a través de la experiencia es vital que el formador desarrolle las siguientes competencias:

Ilustración 1. Competencias del formador sordo
(Elaboración propia)



1. Competencia lingüística: habilidad para interpretar y utilizar las reglas y formas gramaticales de la lengua de señas de acuerdo con el nivel de comprensión de los estudiantes.

2. Competencia sociolingüística: habilidad para interpretar y producir las señas en función del contexto socio cultural de los estudiantes.

3. Competencia discursiva: habilidad que permite construir unidades de significado partiendo de los elementos esenciales de la lengua, desde los más simples hasta los más complejos formando una cadena comunicativa que tiene un efecto en la comprensión del estudiante.

4. Competencia estratégica: habilidad para usar la lengua recurriendo a estrategias que permitan compensar los vacíos posibles en el acto de comunicación con el estudiante de LSC.

Estas competencias juegan un papel vital en el desempeño pedagógico del formador sordo. Cada una de ellas no funciona por separado, sino que se encuentran interrelacionadas y unidas por la capacidad para mediar y solucionar retos comunicativos dentro y fuera del aula.

¿Qué tener en cuenta para elaborar **materiales pertinentes para la enseñanza de LSC como LM?**

Los materiales son una herramienta muy significativa y útil tanto para el formador sordo, como para el estudiante, puesto que brindan la oportunidad de abordar, conocer, explorar y apropiarse de la LSC como LM. Estos son clave dentro de y fuera del aula de clase y están supeditados al protagonismo que el formador sordo les dé. También es posible recurrir a otras dinámicas que respondan al objetivo de la clase, con actividades que generen la interacción comunicativa. En concreto, los materiales deben tener las siguientes características (Quintana y Jackson, 2017, p. 93-94):

- Material centrado en el estudiante: que contemple diversos estilos de aprendizaje encaminados a incentivar su capacidad, autoconfianza y criterio propio.
- Material que estimule la autonomía del estudiante y sea emocionalmente vinculante.
- Material que responda a las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje.
- Material que conciba la necesidad de comunicar como parte central de una lengua, es decir que ponga al estudiante en situaciones que necesite comunicarse de forma real en la LM y que alimente su toma de consciencia sobre el uso de esta lengua.
- Material que identifique actividades pre-comunicativas, estructurales, cuasi-comunicativas o comunicativas.
- Material que contemple la diversidad lingüística del estudiante.
- Material claro y concreto, tales como láminas, videos y gráficos de óptima calidad a nivel visual.

Además de estar centrados en el estudiante, los materiales deben abordar la LM en su totalidad. Es decir, no solo incluir contenidos gramaticales y lexicales, sino, además, explicitar la cultura meta (costumbres de los usuarios, cuestiones pragmáticas, normas de cortesía, etc.) en tanto que la lengua jamás se encuentra disociada de la cultura. En muchas ocasiones se suele confundir la enseñanza de lenguas (de la LSC en este caso) con la impartición de vocabulario (componente lexical). Si bien este es importante, no se puede caer en el error de mostrar la LM como un glosario. Por eso es vital entender cómo es la enseñanza del léxico en segundas lenguas.

¿Cómo debe ser la enseñanza del **léxico en las segundas lenguas,** en concreto, de la LSC como LM?

Un elemento central en la enseñanza de las lenguas es construir la conciencia metalingüística de los estudiantes y desarrollar su habilidad para decodificar con éxito la LM. Al tomar las señas y sus significados como elementos centrales se proporcionan un análisis lingüístico para construir discursos, es decir, no solo enseñar seña por seña, sino su significado en un contenido discursivo.

Al estudiante que aprende una LM, sobre todo en el primer nivel, le resulta imprescindible recurrir al diccionario o, en este caso a libros de señas como instrumento básico de autoridad para establecer equivalencias correctas entre la LM y la L1. Pero en la mayoría de los casos los estudiantes se encuentran con una serie de problemas de diversa índole, como es el hecho de no saber elegir la acepción correcta de la seña.

La enseñanza del léxico no es solo lograr que los estudiantes dominen un vocabulario que antes no conocían, sino generar en ellos la curiosidad por aprender señas que le permitan comunicarse con mayor precisión, abordar diversos temas, preguntar por lo desconocido y resolver situaciones de comunicación. Su aprendizaje también favorece la autonomía del estudiante, pero este debe ser abordado didácticamente bajo contextos significativos que no impliquen únicamente memorizar la seña, sino comprender su significado en un discurso dado.

¡Recuerde!

Es necesario advertir al estudiante que los diccionarios o los libros de señas son una herramienta para conocer unidades del léxico de una lengua, pero cada lexema contiene mucha información (sintáctica, morfológica, pragmática...) sin la cual no se puede realmente conocer cómo funciona la LSC en la cotidianidad. La lengua, en fin, es un sistema integrado e interdependiente y por eso no se debe desvincular léxico de la morfosintaxis y la pragmática.

¿Quiénes van a aprender LSC como LM?

Los aprendices de LSC son las personas de la población no señante, entre ellos, los padres de familia o familiares de los sordos, sordos con implante coclear o usuarios de castellano oral, ensordecidos, hipoacúsicos, funcionarios públicos, profesionales de distintas áreas del saber y demás individuos interesados. Pensamos que la enseñanza de LSC tendría un impacto positivo tanto en la oferta educativa bilingüe y bicultural para los sordos como la accesibilidad en general de los distintos espacios ofrecidos por la sociedad, debido a que:

- Al involucrar a los padres de familia y familiares de los sordos, se apostaría por crear entornos de adquisición de la LSC en el seno mismo de los hogares a los que pertenece el 95% de los hijos sordos de padres oyentes (INSOR, 2002, p. 11).
- Al enseñar la LSC a las personas interesadas en general que se desenvuelven en diferentes entornos sociales y culturales (entidades bancarias, bibliotecas etc.), habría menos obstáculos comunicativos para que los sordos se movilicen por la sociedad.
- Al promover la enseñanza y difusión de la LSC entre las personas sordas con la adquisición tardía de la primera lengua se garantizaría su acceso a los distintos espacios de la sociedad.
- Además, la promoción de la LSC puede llegar a las personas sordas que tienen el español como primera lengua (ensordecidas, sordos con implante coclear...). Esto último lo tenemos en cuenta porque los sordos oralizados, ensordecidos o con implante coclear también tienen derecho a comunicarse con la LSC.

Por eso, en estas OPD propone que la enseñanza de la LSC debe estar pensada tanto para oyentes, como para sordos no señantes que estén interesados en aprenderla.[21] Al respecto, las asociaciones de sordos –así como las universidades o fundaciones— pueden contribuir con la divulgación, promoción y fortalecimiento de estos procesos de enseñanza de la LSC como LM.

¿Cómo es el perfil de los estudiantes que aprenden la LSC como LM?

Debemos recordar que los estudiantes son variados y diversos. Algunos pueden ser padres de familia que tienen la necesidad de aprender la LSC mientras que otros pueden ser personas interesadas en conocer dicha lengua por motivos integradores (quieren acercarse a la comunidad sorda, por ejemplo). Todo depende del contexto y de los aprendices que se inscriban a las clases de LSC.

21 Ahora bien, una lectura apresurada podría dar lugar a interpretar que es posible integrar a los oyentes con los sordos no señantes, por ejemplo. Pero es importante resaltar que las historias lingüísticas, estilos y ritmos de aprendizaje son distintos. Por eso es necesario tener claro los perfiles de los estudiantes.

A continuación, presentamos una matriz que permite orientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como sus posibles implicaciones:

Tabla 3. Estudiantes

Preguntas orientadoras	Oyentes	Sordos poslocutivos (ensordecidos)	Sordos con restos auditivos (como hipoacúsicas)	Sordos con implante coclear	Sordos semilingües
¿Quiénes son?	Son las personas que pueden oír las voces humanas y otros sonidos como el ruido, la naturaleza o la música (sonidos graves, agudos y medios). Los oyentes, por lo general, adquieren una lengua oral.	Son las personas que nacieron oyentes, aprendieron una lengua oral y con el tiempo quedaron sordas, por lo general, después de los dos años de edad.	Pueden tener pérdidas auditivas leve o moderadas. Algunos pueden tener pérdida auditiva progresiva, es decir que con el tiempo van perdiendo la capacidad de oír. Algunos sordos con restos auditivos tienen una lengua oral como L1.	Son las personas con pérdidas auditivas que tuvieron una operación para poder oír. Algunos de ellos tienen una lengua oral como L1.	Son personas sordas que nunca han tenido contacto con alguna lengua o que han tenido contactos limitados con una lengua oral o una lengua de señas. El desarrollo lingüístico y cognitivo de esas personas depende mucho de las experiencias afectivas y de contacto cultural. Por eso, no podemos ver a esas personas como uno todo homogéneo, pues cada uno tiene experiencias de vida muy diferentes.
¿Qué tienen en común las Personas con esos perfiles?	Los oyentes y los sordos no señantes tienen en común que su L1 es una lengua oral. Nota: no todos los sordos (hipoacúsicos o con implante coclear) son usuarios de una lengua oral. Muchos usan la lengua de señas como principal medio de comunicación. Sin embargo, en estas orientaciones nos referimos a los que tienen una lengua oral y quieren aprender LSC.				Por lo general, las personas de este grupo no saben la LSC.
¿Cuál es el perfil Lingüístico de la población no señante?	Los oyentes y los sordos no señantes tienen una primera lengua (L1), por tanto, una experiencia cultural relacionada con esa lengua oral. En Colombia, por lo general, el español es la L1 de ese grupo (el 96% de los colombianos son hispanohablantes). Sin embargo, en algunas partes del país ellos podrían tener otra lengua: lengua indígena, palenquero (lengua de los afrocolombianos de San Basilio de palenque), romaní (lengua gitana) o creole (lengua de San Andrés y Providencia). También es posible encontrar padres oyentes extranjeros que tengan hijos sordos en Colombia. En tal caso, pueden tener otra lengua diferente al español (por ejemplo: inglés o francés.) Algunas personas pueden tener una L2 o conocimientos sobre alguna LE. En Colombia, muchas personas oyentes tienen el español como L1 y el inglés como LE. Algunos sordos con implante coclear e hipoacúsicos usan el español oral y en el colegio tuvieron la oportunidad de estudiar inglés. Eso depende de la experiencia educativa y la historia lingüística de cada uno.				No tienen una primera lengua consolidada. Es posible que algunos sordos se comuniquen con señas caseras o sistemas de signos restringidos. El proceso consiste en construir una lengua base. Por la edad (normalmente son sordos adolescentes adultos), de manera que el proceso se trata más de aprendizaje de la LSC que de adquisición.
¿Qué pasa en el proceso de aprendizaje de la LSC?	Los estudiantes pueden construir hipótesis sobre la lengua que aprenden (LSC), a partir de lo que ya saben. Por ejemplo: pueden aprender las señas y hablar con la estructura del español (español signado) debido a su forma de ver el mundo. Si los estudiantes saben otra lengua (por ejemplo, inglés) pueden buscar relaciones y organizar sus expresiones en LSC con la estructura de la lengua que ya saben. En otras palabras, los estudiantes construyen un sistema propio (interlengua) como parte natural del proceso de aprendizaje (Larsen-Freeman y Long; 1993, p. 53).				Por lo general, las personas de este grupo no saben la LSC.
¿Qué podemos hacer?	Debemos orientar al estudiante para que aprenda a separar la LSC del español u otra lengua. Podemos enseñar que la LSC tiene una estructura propia y, por eso, una forma propia de ver el mundo. El estudiante puede lograr el dominio de la LSC poco a poco, en un proceso continuo. Debemos animarle para que construya los conocimientos sobre la LSC y para que interactúe con personas sordas señantes. ¿Cómo podemos ayudar a superar la interlengua? A través de la práctica y el uso. Si el estudiante no practica ni usa la LSC, puede olvidar lo aprendido o fosilizar sus errores, es decir, jamás corregir los errores en la lengua (Larsen-Freeman y Long, p. 82).				Debemos motivar a los estudiantes para que aprendan a comunicar sus necesidades básicas e inmediatas, así como sus intereses desde la LSC.

En esta matriz ayuda a los formadores sordos a identificar los perfiles de los estudiantes para entender su historia lingüística e inferir sus habilidades cognitivas, comunicativas y los estilos de aprendizaje. A esto se le suma la necesidad de conocer las motivaciones de sus estudiantes para aprender la LSC, con el fin de que pueda enseñar de acuerdo con sus experiencias previas, sus aspiraciones, miedos o temores.

¿Qué actitud tener frente a los estudiantes de la **población no señante?**

Debemos recordar que los estudiantes tienen ritmos de aprendizaje, experiencias de vida y de educación muy diferentes. Por eso sugerimos:

Tener una actitud positiva: motivar a los estudiantes en el proceso. Es importante recordar que un clima afectivo favorable permite una mayor apropiación de la LM.

Ser tolerantes: no todos aprenden rápido y algunos pueden sentirse frustrados. Algunos pueden equivocarse y decir cosas graciosas, pero es importante no burlarse de ellos, ya que tal reacción puede tener repercusiones negativas en su filtro afectivo y generar —sin querer— distancias psicológicas y sociales que impidan su proceso de aprendizaje de la LSC.

No comparar los procesos de adquisición y aprendizaje de LSC.

Respetar la diversidad lingüística y cultural.

Reflejar una imagen positiva de los sordos señantes y la comunidad sorda.

Promover un ambiente sano, agradable, participativo y tolerante en clase.

¿Cómo comunicarse con los estudiantes si **no conocen aún la LSC?**

Recomendamos que el formador sordo se comunique en la LM de los estudiantes, es decir, en LSC (sin depender del servicio de interpretación al español). Es indispensable que el formador haga uso de su competencia estratégica para solventar las posibles dificultades en la comunicación.

Para ello, puede adaptar su estilo comunicativo al nivel de comprensión de los estudiantes; usar apoyos visuales con ilustraciones (como fotografías o historietas); el uso del cuerpo (por ejemplo dramatización o señalamientos)) o palabras escritas muy específicas tales como el nombre propio o algún vocablo específico que sea difícil de dramatizar (como algunas profesiones: agrónomo, filólogo, etc.).

Retiramos nuestra sugerencia de no contar el servicio de interpretación para realizar las actividades, porque puede generar dependencia de los estudiantes con la voz en español. Tampoco sugerimos la conversación escrita por medio del tablero porque el propósito no es la traducción del español a la LSC ni el estudio de la lengua escrita. Tales recursos pueden obstaculizar los procesos de aprendizaje e interlengua de los estudiantes porque les quita la oportunidad de solventar retos comunicativos en la LM. A su vez, recomendamos que cada sesión con los estudiantes tenga una duración aproximada de dos horas mínimo dos días a la semana, para generar espacios de interacción comunicativa en contextos genuinos con la comunidad sorda.

¿Qué debemos tener en cuenta para enseñar la **LSC como LM a los estudiantes, según sus ritmos de aprendizaje?**

Los ritmos de aprendizaje están relacionados con los siguientes factores:

Edad: en este punto, se suele pensar que los niños aprenden rápida y fácilmente una lengua por la creencia de que el cerebro joven tiene conexiones más rápidas, lo que le permitiría aprender mejor que un adulto (McLauguin, 2006, p. 2-4); sin embargo, la creencia de que el niño posee un «cerebro flexible» mientras que el adulto tiene «uno congelado» es equivocada (p.2). Lo que realmente ocurre es que el niño tiene unos estímulos más activos e inmediatos que le exigen usar la L2. El adulto puede carecer de dichos estímulos, pero tiene la disciplina, los hábitos de estudio, ha desarrollado varias técnicas de estudio y aprendizaje memorístico por lo que el aprendizaje formal de la L2, en condiciones controladas, le vendría mejor (p. 3). De ahí que también sea falsa la creencia según la cual, "a mayor juventud, mayor es el éxito de aprendizaje de la L2" (p. 4), pues la juventud no significa éxito (p. 7). Por el contrario, el éxito depende de otros factores tanto psicológicos como sociológicos.

Factores psicológicos: entre los factores psicológicos están el dominio cognitivo, la memoria, la autoestima, la autonomía, las actitudes, la motivación, las distancias emocionales (como duelo, traumas, etc.), las distancias psicológicas, (experiencias relacionadas con la historia lingüística) entre otros (Garder y Lambert en Larsen-Freeman y Long, 1993, p. 173-178).

Factores sociológicos: estos factores tienen impacto en la distancia social (clases sociales, tipo de educación, situación económica, costumbres heredadas de la historia, cultura, creencias, valores, costumbres, etc.) (p. 163)

Así mismo, cada persona tiene su estilo diferente para aprender una lengua. De acuerdo con Barbe, Swassing y Milone (cdt. Castro y Guzman; 2006, p. 89) las personas tienen muchos tipos de inteligencia sensoriales (tales como: visual, auditiva, kinestésica entre otras) que influyen en los estilos:

algunos estudiantes aprenden mejor con los movimientos del cuerpo, otros necesitan bailar para aprender, algunos son más metódicos y entienden mejor con ejercicios de memoria mientras que otros aprenden mejor con sonidos, colores o sensaciones (2006, p. 89-91). En palabras de Dunn (cdt. Orlich y Harder, 1978) podemos afirmar que los estudiantes responden ante las tareas de aprendizaje de acuerdo con su estilo visual, auditivo, táctil o kinestéstico.

Otro factor importante son las motivaciones de aprendizaje. No todos los estudiantes tienen las mismas necesidades comunicativas. Por un lado, los padres de familia necesitan interactuar con los hijos sordos en la casa, preguntar por el día, socializar, dialogar, preguntar, regañar, aconsejar, entre otras actividades cotidianas para comunicarse. Sus necesidades son de tipo socioafectivo. Por otro lado, hay quienes pueden querer aprender la LSC para conocer la cultura sorda y su lengua: sus motivaciones son por gusto y curiosidad, es decir, tienen motivaciones de tipo integrador. Los profesores, por su parte, tienen otras necesidades específicas tales como enseñar, formar, explicar, preguntar, interactuar o facilitar la comprensión de los estudiantes sordos, actividades que son más de tipo académico.[22]

Entonces, ¿cómo conocer las necesidades, los ritmos y estilos de aprendizaje? Nuestra sugerencia es dedicar al menos una semana para la observación directa a los estudiantes con el fin identificar sus intereses, motivaciones, dificultades y posibles temores ante el aprendizaje de la LSC como LM. Esto con el fin de que el formador o pueda revisar los contenidos temáticos, hacer ajustes y escoger los temas para trabajar con los estudiantes de acuerdo con el contexto en el que viven, sus ritmos, estilos y necesidades.

El formador sordo debe, además, crear estrategias acordes con las características del grupo participante para facilitar el aprendizaje de la LSC. No es lo mismo un grupo de padres a un grupo de profesores o un grupo de universitarios.

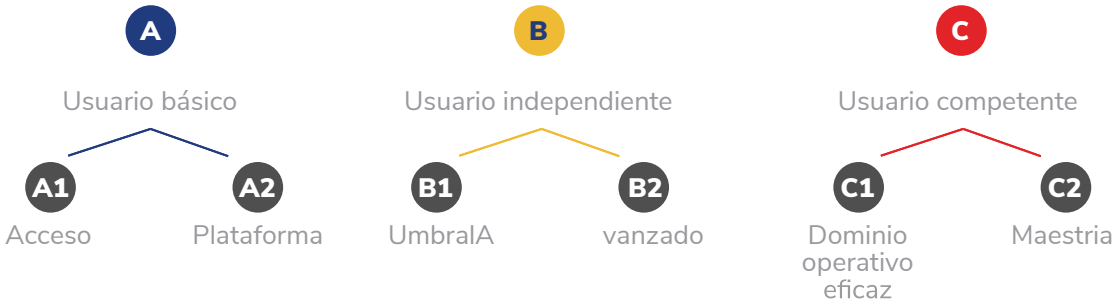
Tampoco es igual dar clases de LSC a un grupo solamente de oyentes a otro grupo diverso en el que se encuentren diferentes personas de la población no señante. Otros factores que inciden en la enseñanza son: el docente, los materiales, el programa, la metodología y recursos que abordaremos en la medida en que avanza este capítulo.

22 Estas necesidades corresponden a las habilidades propias de los niveles B1 y B2, lo cual significa que para los docentes no basta estudiar el nivel A1 (deben continuar hasta los niveles B, preferiblemente C).

¿Cuáles son los niveles propuestos por el MCER para el **aprendizaje de una LM?**

Según el MCER, el aprendiz de una LM debe alcanzar primero una competencia comunicativa e intercultural básica que le permita desenvolverse en situaciones cotidianas tales como solicitar un favor, ofrecer disculpas, preguntar por lugares o eventos entre otras cuestiones. También debe saber presentarse a sí mismo, así como indicar dónde vive, qué le gustaría ser en un futuro o qué experiencias pasadas tiene para compartir. Ligado a esto, el aprendiz debe adquirir a largo plazo una competencia lingüística que le permita comprender discursos más completos, desenvolverse en el mundo académico y en el entramado de la cultura meta. Para alcanzar todo ello, el MCER plantea seis niveles de referencia agrupados en tres grandes bloques como bien se ilustra en el siguiente esquema:

Figura 2. Niveles de Referencia según el MCER



Nota. Tomada del MCER

Como vemos, los tres grandes bloques se identifican con las letras A, B y C cada uno de los cuales contiene dos niveles de competencia lingüística, comunicativa e intercultural. El primero corresponde a los niveles de usuario básico (A1 Acceso y A2 Plataforma); el segundo, al usuario independiente (B1, umbral y B2, Avanzado); y el tercero, al usuario competente (C1, dominio operativo eficaz y C2, maestría) (MCER, 2002, p. 25-35).

Los niveles A1 y A2 (bloque de usuario básico) se enfocan en el uso de la lengua en contextos cotidianos. Los niveles B1 y B2 corresponden al usuario independiente y están más relacionados con en el mundo académico y los contextos especializados. En el bloque del usuario competente (C1 y C2), el aprendiz comienza hacer un uso complejo y fluido de la lengua en diferentes contextos históricos, sociales, culturales y académicos. Aquí el aprendiz incursiona e interactúa con mayor profundidad en la cultura meta, puede llegar a comprender el humor, las expresiones idiomáticas y los comportamientos de los hablantes nativos muy relacionados con su cosmovisión.

Por ahora, estas OPD se centran en el nivel A1, que tiene el propósito de lograr que el aprendiz se defienda por sí mismo con la LM (en este caso, la LSC), especialmente en lo que concierne a los contextos cotidianos e inmediatos. De ahí que se aborden temas como la presentación personal o la expresión de los estados de ánimo, así como en la información personal básica relacionada con la vivienda, pertenencias y las personas conocidas entre otras cuestiones.

¿Cuáles son los **objetivos para el nivel A1 en estas OPD?**

Los objetivos para la enseñanza de la LSC en el nivel A1 son los siguientes:

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar la competencia comunicativa e intercultural básica en el uso de la LSC con el fin de expresar y resolver necesidades de comunicación inmediatas en contextos cotidianos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

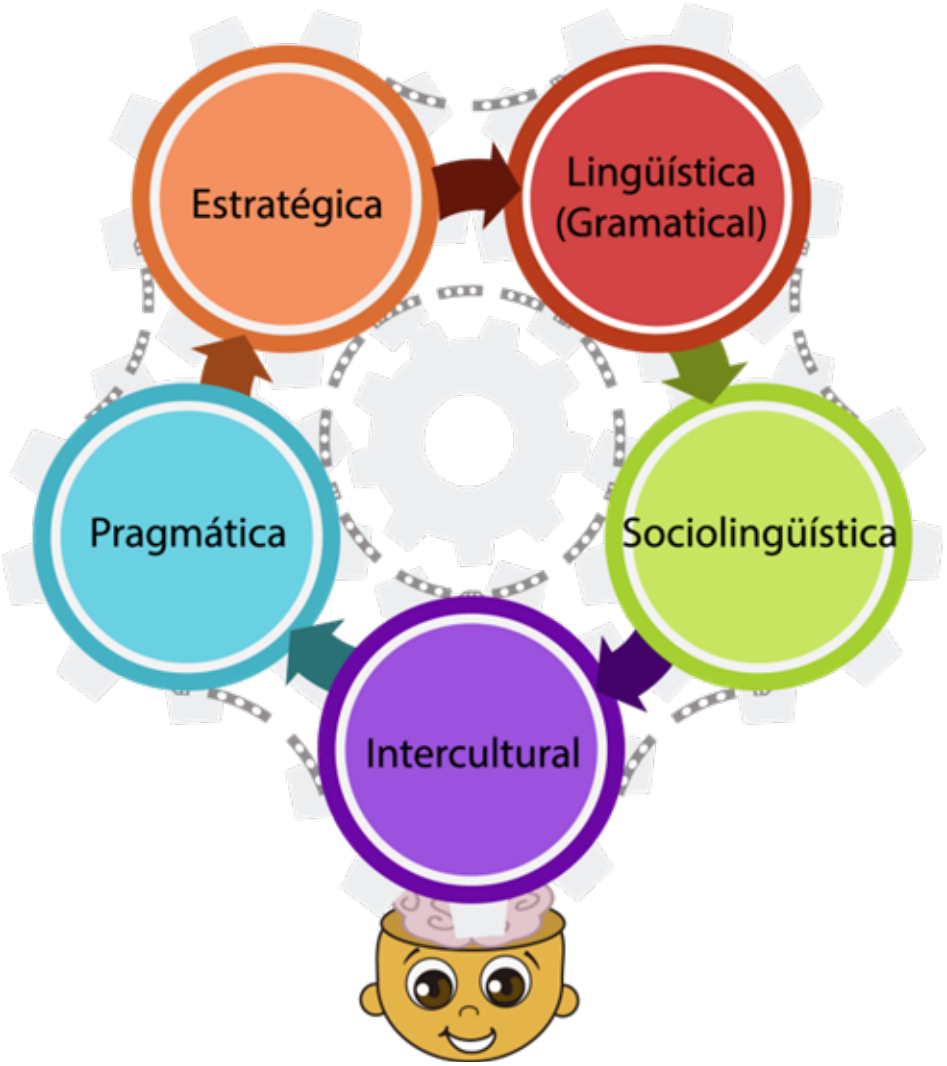
- Fortalecer las habilidades de la discriminación visual, memoria a corto plazo y atención.
- Reforzar el conocimiento corporal (conocer el cuerpo para manejar la ubicación temporal y espacial en LSC).
- Iniciar el acercamiento hacia los rasgos culturales de la comunidad sorda colombiana (tales como costumbres, valores y demás hábitos de los sordos).

- Compartir información personal y referida a personas conocidas (familiares, amigos o compañeros del trabajo).
- Comprender y utilizar expresiones familiares y cotidianas de manera inmediata.
- Describir las personas por el aspecto físico y emocional, así como los animales y los objetos cotidianos.
- Comprender los parámetros de la LSC de manera general (configuración manual, ubicación y rasgos no manuales).
- Identificar y saber cómo usar el léxico correspondiente al contexto cotidiano.
- Conocer algunos aspectos históricos y socioculturales más importantes de LSC.
- Comunicarse de manera sencilla e inmediata para afirmar, negar y plantear preguntas sencillas (¿Qué?, ¿quién?, ¿por qué?, ¿cuándo?).
- Desenvolverse en conversaciones cotidianas, siempre que el interlocutor sordo esté dispuesto a cooperar.

¿Qué **competencias y habilidades** de los estudiantes se trabajan en el nivel A1?

En estas OPD planteamos de cinco subcompetencias, derivadas de la competencia comunicativa. Todas ellas están basadas en el MCER (Cf. Capítulo 3) y en la propuesta de Canale y Swain (en: Cenoz, 2004, p. 453). La competencia comunicativa es el conocimiento subyacente general y la habilidad para el uso de la lengua de acuerdo con diferentes registros y contextos (Hymes en Cenoz 2004, p. 451). En ella se involucran varias subcompetencias entre las cuales están la lingüística, la sociolingüística, la intercultural, la pragmática y la estratégica. Estas subcompetencias se desarrollan gracias a las distintas habilidades desarrolladas por el aprendiz. Específicamente, en el caso que nos ocupa, consideramos lo siguiente:

Ilustración 3.
Las competencias de los estudiantes en el nivel A1



Subcompetencia gramatical:

Esta subcompetencia permite al aprendiz expresar y comprender los significados literales de los enunciados. Esta incluye el conocimiento de los elementos léxicos, las reglas de morfología y sintaxis, así como semántica a nivel de oración de acuerdo con Canale y Swain (en Cenoz, 2004, p. 453).

En el caso que nos ocupa, es necesario que el aprendiz tenga acceso a una gran cantidad de vocabulario cotidiano y que desarrolle la habilidad para comprender el significado de cada seña. Igualmente, el estudiante debe aprender a expresarse con la sintaxis de la LSC, atendiendo a varios parámetros como la configuración manual, el manejo del espacio, los clasificadores, entre otros.

Subcompetencia sociolingüística:

Tener esta subcompetencia implica usar la lengua según las normas sociales de uso tanto lingüístico como discursivo. Las normas sociales determinan el modo "apropiado" en que se producen los enunciados de acuerdo con las situaciones culturales y comunicativas. Un individuo con competencia sociolingüística —por ejemplo— sabe cómo actuar cuando hay distancia social con su interlocutor, bien sea por diferencias sociales, generacionales o grados de confianza. En otras palabras, esta subcompetencia permite al aprendiz comportarse adecuadamente en las diferentes situaciones comunicativas de acuerdo con lo predeterminado socialmente como "correcto" en la cultura meta (Cenoz, 2004, p. 451).

Subcompetencia intercultural:

A la luz de Landone (2009), la enseñanza de una lengua meta debe tener presente la interculturalidad, esto es, la formación de un agente social que sea capaz de efectuar interacciones sociales de acuerdo con las normas de cortesía y el principio de cooperación de Grice (p. 5).[23] Esto, mediante el conocimiento y la toma de consciencia sobre su propio mundo y el ajeno. En síntesis, desarrollar esta subcompetencia implica convertirse en un mediador entre dos mundos: la cultura propia y la cultura meta (Landone, 2009).

En el caso que nos ocupa, la población no señante debe conocer la cultura sorda para comprender la intención de los mensajes emitidos en la LSC, así como las expresiones idiomáticas específicas y los comportamientos de los sordos señantes. Esto implica conocer también los factores educativos, históricos, sociales y económicos que han estado implicados en el desarrollo de la comunidad sorda, la organización de las asociaciones, las fechas especiales entre otros asuntos que contribuirían a que el aprendiz entienda el motivo por el cual los sordos se expresan de determinada forma, así como a la disminución de los posibles malos entendidos. Por supuesto, la adquisición de esta subcompetencia no implica que el aprendiz se olvide de su propio mundo, sino que devenga en un mediador cultural.

Subcompetencia pragmática:

Usar una lengua implica hacer uso de diferentes procesos cognitivos que permiten significar lingüísticamente un mundo social cercado por las restricciones culturales.

Relacionar esas formas lingüísticas con los contextos sociales y los comportamientos culturales es hacer uso de la competencia pragmática. Esta subcompetencia, en síntesis, está relacionada con la capacidad de comunicarse con éxito en situaciones socialmente significativas (Portolés, 2007, p. 27).

Pero lo pragmático no se limita única y exclusivamente a la comunicación verbal y el contexto social. Al interior de las situaciones comunicativas se dan dinámicas de interacción complejas que dan lugar a infinitas interpretaciones. Tales dinámicas están influidas también por la kinesis (movimientos o posiciones corporales conscientes o inconscientes; gestos posturas entre otros) y la proxemia (la distancia corporal de los interlocutores según los contextos y grados de confianza) (2007, p. 72- 73)

Subcompetencia estratégica:

Como su nombre lo indica, esta subcompetencia está conformada estrategias de comunicación verbales y no verbales que buscan compensar y superar las dificultades de comunicación (Cenoz, 2004, p. 451). Tales dificultades se pueden presentar debido a distintas variables de actuación, los factores sociológicos o psicológicos que afectan al hablante. Según Canale y Swain (en Cenoz, 2004) las estrategias de compensación más utilizadas por los aprendices de una lengua meta son:

- Sustituir términos desconocidos por otros parecidos que pertenezcan al mismo campo semántico (por ejemplo, signar PAPÁ en lugar de HOMBRE o GATO en vez de TIGRE).
- Recurrir a la mímica, los gestos y el lenguaje no verbal para complementar información.
- Usar innovaciones lingüísticas a la luz de las hipótesis de la lengua meta que el mismo estudiante ha elaborado (LAPICERO – propio (tuyo) en vez de LAPICERO-SU)

Ligadas a estas subcompetencias, el MCER plantea unas habilidades que el aprendiz debe desarrollar en la LM. Tales habilidades son cuatro para el caso de los estudiantes que tienen como propósito el aprendizaje de alguna lengua oral (expresión oral, comprensión auditiva, expresión y comprensión escrita) (Cf. MCER, p. 14). En la siguiente tabla ilustramos nuestra interpretación para el caso de la LSC: en el costado izquierdo se muestran las habilidades planteadas por el MCER (para oyentes) y en el derecho, nuestra propuesta para enseñar LSC a la población no señante:

Tabla 4. Habilidades planteadas por el MCER y las OPD

Habilidades del usuario	MCER (oyentes que aprenden lenguas orales como inglés o francés)		OPD para enseñar LSC como LM	
	Anotaciones		Anotaciones	
Comprensión	Auditiva	Se refiere a la comprensión de información auditiva. Esta competencia no aplica para el caso de la población no señante, ya que la LSC es visogestual.	Visual	No se trabaja comprensión auditiva ni escrita, sino comprensión visual. La comprensión visual corresponde a la habilidad para interpretar los diferentes discursos en LSC (tipos de discurso, explicaciones dadas por el docente), con relación a necesidades comunicativas que exige el entorno.
	Escrita	Comprensión escrita se entiende también como comprensión de lectura (tanto de textos funcionales como narrativos o explicativos). Solamente aplica cuando se trabaja la escritura. En el caso de la LSC como LM2, esta habilidad no se trabaja del mismo modo que en las lenguas orales.		
Expresión	Oral	Se refiere a la expresión de necesidades y a la habilidad para relatar hechos relacionados con su entorno inmediato.	Señada	Alude a la expresión comunicativa en LSC. En el bloque de usuario básico se trabaja sobre el contexto cotidiano e informal, teniendo en cuenta que el aprendiz debe saber expresar necesidades comunicativas concretas. No se trabaja expresión escrita, puesto que la LSC –por el momento — es una lengua ágrafa.
	Escrita	Expresión escrita se refiere a la producción de textos que no son inmediatos, generalmente de corte formal (escritura de un e-mail, una carta, respuesta a correo llenar una solicitud).		
Interacción	Oral	Se refiere a sostener conversación cara-cara.	Señada	Se da en contextos cotidianos, generalmente informales y la comunicación es inmediata con el interlocutor. Así, se trabaja sobre situaciones comunicativas recreadas en el aula, imitando situaciones reales.
	Escrita	Se refiere a comunicación inmediata, normalmente, por vía electrónica (por internet o mensajería instantánea)		

En síntesis ¿Qué habilidades trabajamos en LSC para el nivel A1? Pues bien, buscamos que el estudiante adquiera las siguientes



COMPRENDER

Capacidad del estudiante para entender los mensajes producidos en LSC.



EXPRESAR

Capacidad del estudiante para construir mensajes en LSC, a partir de sus conocimientos sobre la lengua.



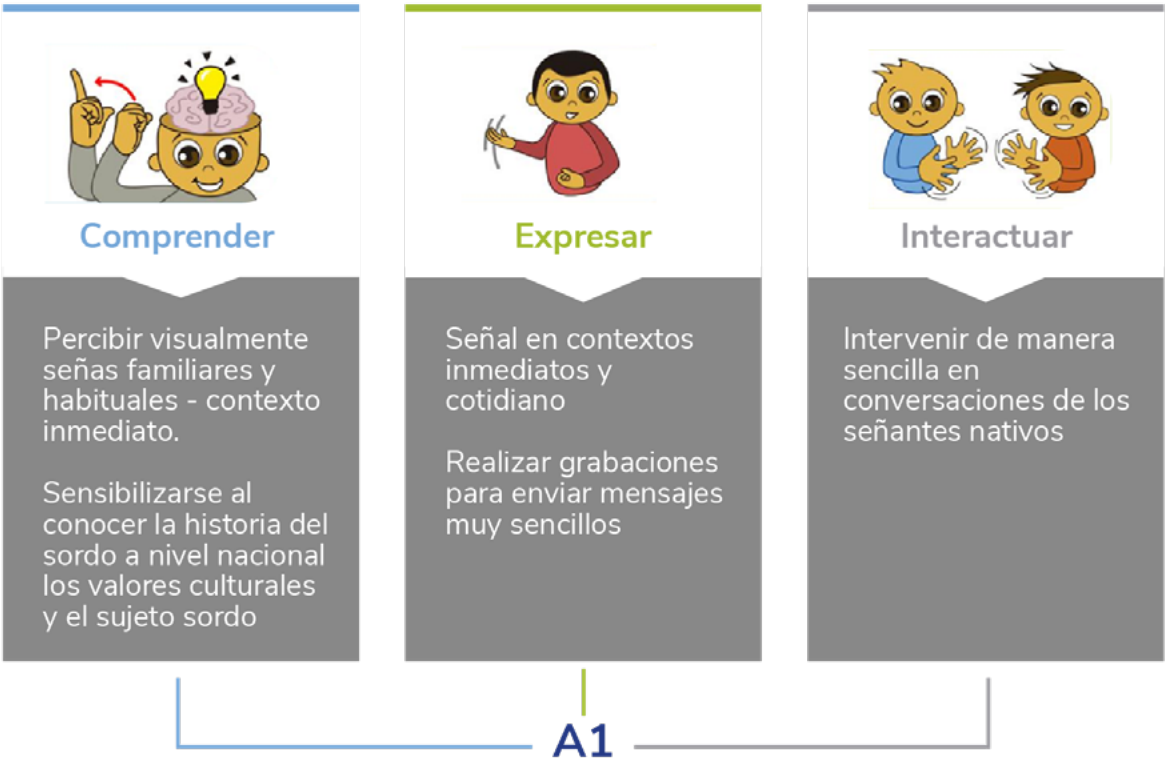
INTERACTUAR

Capacidad del estudiante para comunicarse de manera inmediata con sus compañeros u otros sordos en LSC (diálogos, conversaciones, participación en clase).

Tales habilidades estructuran el curso de LSC en el nivel A1 así:

Figura 4.
Habilidades de los estudiantes en el nivel A1

Mediación formador - estudiante
Enfoques para la enseñanza de segunda lengua
Materiales didácticos
Entornos ricos en input y en actividades culturales de la LSC



¿Cómo es el proceso de **evaluación de las competencias y habilidades comunicativas** e interculturales de los estudiantes que aprenden la LSC como LM?

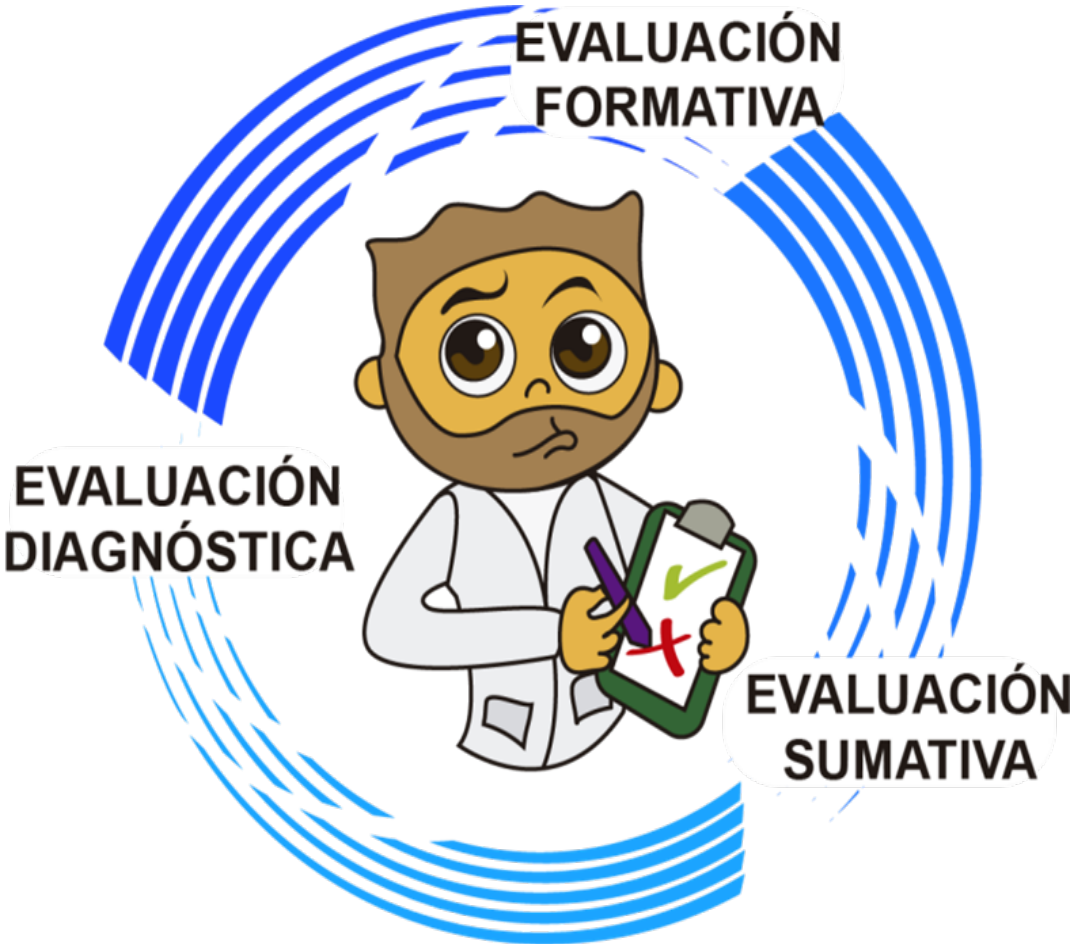
Como bien dice TICAL (2009) la evaluación para el aprendizaje consiste en una búsqueda, análisis y reflexión sobre las construcciones mentales y cognitivas que realizan los estudiantes con relación a sus maestros, la comunicación con sus compañeros y el mundo que le rodea (p. 23). El aprendizaje puede ocurrir tanto en la vida real como en el aula de clase. Lo ideal es que la evaluación mire de forma global el proceso de aprendizaje de los estudiantes (¿Qué ocurre en su mente?, ¿cómo interpreta el mundo?, ¿cómo resuelve los problemas cotidianos con base en lo aprendido?). Sin embargo, esto es difícil de observar de manera que se evalúa según lo observado en clase y los resultados obtenidos en las pruebas sumativas.

Podemos encontrar y señalar multitud de objetivos o motivos que desencadenan la realización de un proceso evaluativo del aprendizaje de una LM. por ejemplo:

- Controlar la competencia lingüística de los aprendices en el aula y fuera de ella.
- Comprender los estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes.
- Conocer los intereses y actitudes de los estudiantes sobre el aprendizaje.
- Conocer las experiencias lingüísticas, educativas y culturales de los estudiantes que pueden tener influencia en el aprendizaje dentro y fuera del aula.
- Descubrir la comprensión y percepción de los estudiantes sobre la actividad dentro y fuera del aula.
- Desarrollar las destrezas de autoevaluación en los estudiantes.

La evaluación nos permite hacer un seguimiento: ver qué saben los estudiantes antes de empezar las clases (evaluación diagnóstica); cómo están construyendo sus procesos de aprendizaje (evaluación formativa) y cuáles han sido sus resultados finales (evaluación sumativa).

Figura 5.
Tipos de evaluación en las OPD



Como vemos en el esquema, los tres tipos de evaluación hacen parte de un proceso circular que nunca termina porque el aprendizaje es continuo. Evaluamos para saber cómo está aprendiendo cada estudiante, para conocer sus estilos de aprendizaje y qué estrategias está creando para aprender la LSC como LM. A continuación, explicamos qué significa cada tipo de evaluación:

Evaluación diagnóstica (o inicial):

Como bien dice Fingermann (2010) “La evaluación diagnóstica es [...] un procedimiento para recoger y tratar información sobre el grado de desarrollo de las competencias básicas del alumnado con el fin de conocer, pronosticar y tomar decisiones que favorezcan el pleno desarrollo educativo de los alumnos” (p. 14). Esto quiere decir que la evaluación inicial ayuda a conocer al estudiante: indagar en lo que sabe, qué fortalezas tiene, qué dificultades puede experimentar en la apropiación de nuevas habilidades y cuál es su historia lingüística y educativa. La evaluación diagnóstica, además, no debe centrarse

únicamente en los conocimientos académicos, sino también en las actitudes, aptitudes, creencias y motivaciones del estudiante ya que eso influye de manera importante en cualquier proceso de aprendizaje (Cf. MCER, 2001, p. 17-21 o Larsen-Freeman y Long, p. 173-178). Toda esa información que nos da la evaluación inicial, va a permitir al formador sordo tomar decisiones sobre qué enseñar, cuándo y cómo enseñar, motivar y orientar el proceso de aprendizaje del estudiante. En lo que respecta a la lengua, este tipo de evaluación ayuda a conocer su historia lingüística (Gobierno de Navarra, 2008, p. 14).

Evaluación formativa:

La evaluación formativa se puede definir como: "Un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño, y que es una fuente de motivación para los alumnos" (Brookhar, 2009, p.1). Así pues, la evaluación formativa no busca solamente calificar sino mirar el proceso (MCER, 2002, p. 68). En otras palabras, responde a la pregunta "¿Cómo está aprendiendo el estudiante?". Por eso, la evaluación es una suma de actividades: tareas, trabajos en grupo, desempeño en clase, participación, conversaciones en foros, entre otros.

Este tipo de evaluación permite al identificar los posibles errores de sus estudiantes, así como sus logros. Con esto, se puede orientar y retroalimentar los procesos de aprendizaje y los estudiantes pueden evaluarse a sí mismos y ser los protagonistas en la construcción de saberes nuevos (MCER, 2002, p. 68).

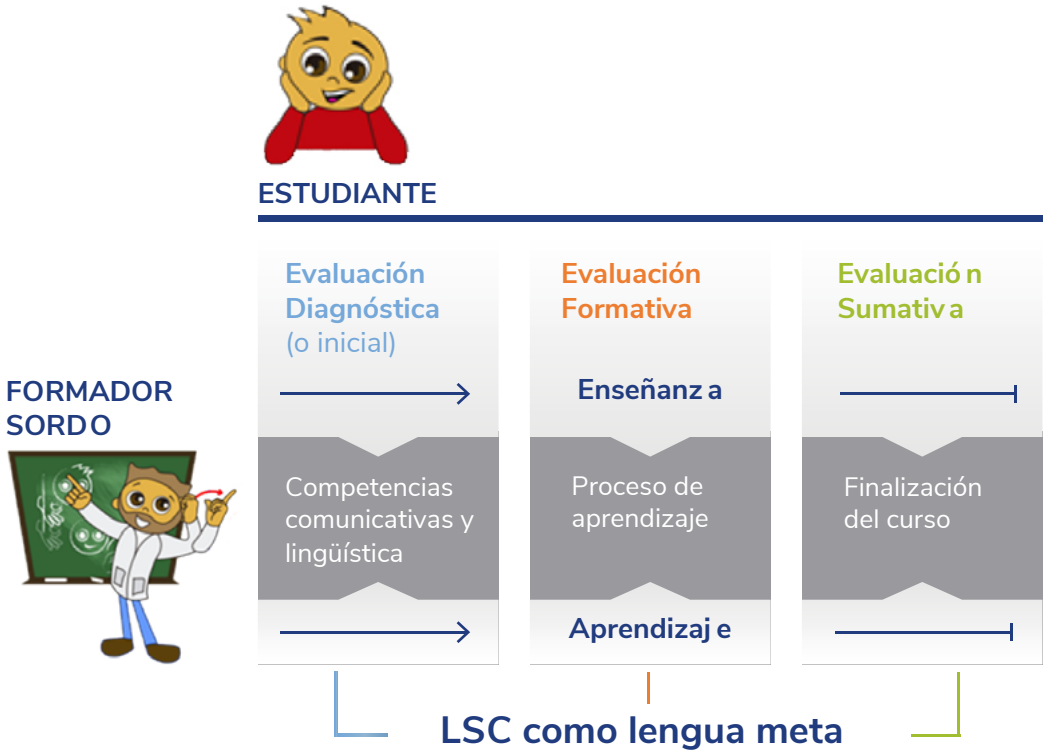
Evaluación sumativa:

Con este tipo de evaluación se miran los resultados del proceso de aprendizaje, al terminar una unidad, curso o entrenamiento (INACAP, 2000, p. 20). En otras palabras, con la evaluación sumativa se busca responder a estas preguntas: ¿Qué aprendió el estudiante?, y ¿cómo se comunica en la LSC?. Este tipo de evaluación, además, permite tomar decisiones respecto a la calificación, promoción o retroalimentación del proceso de aprendizaje (Cf. INACAP).

Como vemos, estos tipos de evaluación permiten observar cómo los estudiantes desarrollan las competencias comunicativas e interculturales en LSC; ayudan a encontrar las posibles dificultades en el camino y a saber cómo solucionarlas. En el siguiente esquema mostramos cómo tales tipos de evaluación nos ayudan a hacer seguimiento a los procesos de aprendizaje de los estudiantes:

Ilustración 6.

Procesos evaluativos de los estudiantes en LSC como LM



Ahora bien ¿Qué evaluar? Sugerimos evaluar las habilidades y competencias que los estudiantes van alcanzando. Para ello podemos usar pruebas en LSC, actividades de dramatización, salidas pedagógicas, participación en diferentes espacios tanto virtuales como presenciales, entre otras posibilidades.

Lo anterior se concreta en la siguiente matriz que orienta la evaluación del proceso aprendizaje de la LSC como LM2, seguida de unas posibles evidencias de aprendizaje:

Tabla 5. Preguntas orientadoras para el proceso de evaluación de la LSC como LM en los estudiantes

Tipo de evaluación	Diagnóstica (o inicial)	Formativa (o de proceso)	Sumativa (o final)
Habilidades Comprender	¿Qué saben?	¿Qué aprenden?	¿Qué aprendieron? ¿Qué no han aprendido?
Expresar	¿Cómo se expresan?	¿Qué expresan?	
Interactuar	¿Para qué se expresan?	¿Para qué se expresan?	
Registros de evaluación y evidencias de aprendizaje	Socialización Quiz (conocimientos previos)	Control de asistencia Trabajos (diálogos, videos en LSC, exposiciones sencillas) Participación en clase	Formato de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación)

Las posibles evidencias del proceso de aprendizaje de la LSC como LM podrían ser:

Evidencias de Conocimiento:

- Desarrolla las habilidades de atención y memoria visual. Identifica señas y gráficos.
- Presenta pruebas en LSC.
- Realiza presentaciones personales cortas. Reconoce y sigue instrucciones sencillas.
- Conoce los referentes conceptuales básicos como la persona sorda, la lengua de señas, cultura sorda, identidad, entre otras.

Evidencias de Desempeño:

- Expresa señas relacionadas con los temas vistos de su cotidianidad.
- Se desenvuelve en conversaciones cotidianas sencillas con los sordos, siempre que estos se muestren colaboradores.

Evidencias de Producto:

- Cartilla con sus dibujos (señas) o fotografías.
- Videos (por medio de las redes sociales como Whatsapp o Facebook Live).
- Carteleras (por ejemplo: árbol genealógico).

A propósito, enseguida encontrarán unas rejillas de evaluación a modo de ejemplo, que pueden ayudar a evaluar, no solo a sus estudiantes (heteroevaluación), sino también a los formadores sordos. Asimismo, hay una rúbrica para que los estudiantes evalúen su propio proceso (autoevaluación y coevaluación).

Formato de **Heteroevaluación** (Estudiante)

Calificar de 1 a 5, donde:

- **5** excelente desempeño
- **4** desempeño sobresaliente
- **3** desempeño aceptable
- **2** desempeño bajo
- **1** desempeño muy bajo



Indcadores de logro	1	2	3	4	5
1. Discrimino y comprendo visualmente las instrucciones dadas.					
2. Tengo consciencia sobre el manejo del cuerpo (ubicación temporal y espacial)					
3. Puedo expresar y comprender información personal y de personas conocidas en LSC.					
4. Expreso estados de ánimo, gustos y disgustos.					
5. Hago uso de expresiones familiares y cotidianas en LSC para defenderme en contextos inmediatos y cotidianos.					
6. Describo de manera sencilla a las personas, los animales y los objetos.					
7. Describo de manera sencilla el entorno que me rodea (el barrio, la vivienda, la asociación...)					
8. Identifico y uso del léxico de acuerdo con el contexto.					
9. Tengo conocimiento general de la historia de la LSC.					
10. Comprendo los rasgos y comportamientos culturales de la comunidad sorda colombiana.					
11. Manejo preguntas sencillas en LSC para solicitar información básica sobre las personas y contextos inmediatos.					
12. Manejo y me desenvuelvo en conversaciones sencillas, siempre que el interlocutor se muestre colaborador.					
13. Asisto puntualmente a clase.					
14. Participo y soy responsable en el desarrollo de actividades en clase.					
15. Tengo una actitud positiva, tolerancia y respeto hacia la diversidad.					

Formato de **Coevaluación** Entre Estudiantes

En una calificación de 1 a 5, donde **5** significa un nivel **“muy bueno”** y **1** un nivel **“muy malo”**



Indicadores de logros	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Su comportamiento se caracteriza por ser visualmente atento, mostrar respeto e interés por la clase.				
2. Tiene sentido de solidaridad en el aula.				
3. Atiende a las participaciones de los estudiantes.				
4. Respeta a los estudiantes en la producción de señas y acciones en LSC.				
5. Colabora y participa en grupo.				
6. Mantiene el orden, sentido de pertenencia y aseo durante la clase.				
7. Siente empatía, comprende e interactúa con la comunidad sorda.				
8. Expresa y comparte los conocimientos alcanzados sobre la cultura de los sordos.				



Formato de **Evaluación del Formador Sordo**

Calificar de 1 a 5, donde:

- **5** excelente desempeño
- **4** desempeño sobresaliente
- **3** desempeño aceptable
- **2** desempeño bajo
- **1** desempeño muy bajo



Logros alcanzados	1	2	3	4	5
1. Presenta y es coherente con los temas.					
2. Adapta su estilo comunicativo e intercultural al nivel de comprensión de los estudiantes					
3. Utiliza estrategias pedagógicas y didácticas pertinentes para presentar los temas trabajados.					
4. Cumple con los contenidos programados en clase.					
5. Responde a las necesidades comunicativas e interculturales de los estudiantes.					
6. Crea los materiales pertinentes para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.					
La metodología empleada por el docente es	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Dinámica e interesante.					
2. Innovadora.					
3. Participativa.					
4. Permite desarrollar las competencias, habilidades de cada estudiante.					

Capítulo 3

Orientaciones **Didácticas**



#InclusiónTotal ParaLaPaz

República de Colombia
Ministerio de Igualdad y Equidad
INSOR
Instituto Nacional para Sordos

En este último capítulo damos a conocer los contenidos temáticos sugeridos para la enseñanza de la LSC como LM. Como en el capítulo anterior, este se estructura con preguntas orientadoras que persiguen el fin de guiar al formador sordo en la lectura de los contenidos sugeridos, en línea con las características del grupo de la población no señante.

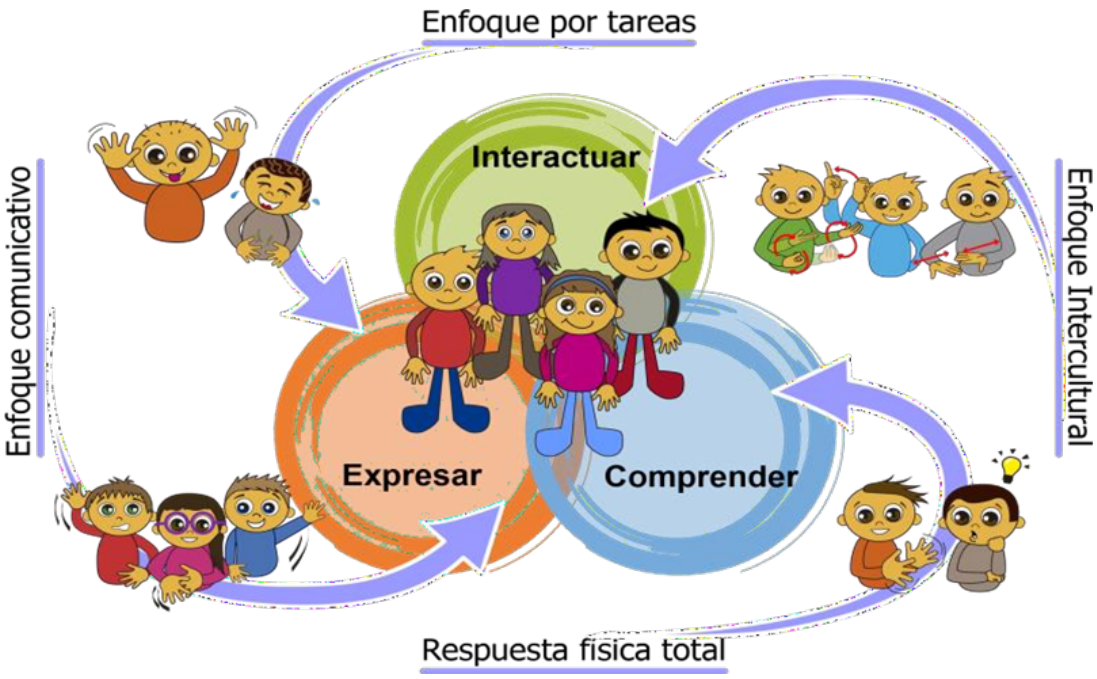
¿Cuáles son los **enfoques didácticos sugeridos** para enseñar la lengua de señas como LM?

Para estas orientaciones tenemos en cuenta los siguientes enfoques:

- Comunicativo
- Respuesta física total
- Por tareas o basado en la acción
- Intercultural

Cada uno de estos enfoques se usa con los estudiantes para desarrollar las diferentes habilidades mencionadas en el capítulo anterior (comprender, expresarse e interactuar en LSC) de la forma en que en el siguiente esquema:

Figura 7.
Enfoques didácticos para la enseñanza de LSC como LM.



Es indispensable que no separemos cada enfoque, sino que los integremos en el proceso de enseñanza de la LSC. Esto debido a que la lengua también es cultura y comunicación: todos los días nos enfrentamos a diferentes situaciones (tareas) en las que debemos usar la lengua para expresarnos e interactuar con las personas. También recibimos órdenes, informaciones o anuncios que debemos comprender y ante los cuales debemos reaccionar. A continuación, se explica cada uno de los enfoques para una mejor comprensión de los mismos:

El enfoque comunicativo:

En este enfoque se hace énfasis en el uso de la LM, La lengua materna no se usa, salvo muy contadas excepciones. El propósito es centrarse más en la fluidez verbal que en el uso gramatical (MEN; 2000, p. 17). Este enfoque tiene como antecedente directo el nocio-funcional desarrollado en los años setenta. Por eso la lengua se enseña a partir de unas nociones y funciones específicas y propias de la necesidad comunicativa del aprendiz (Gutiérrez, 2005, p. 364).

La noción alude al espacio comunicativo en el cual el aprendiz usa la lengua de acuerdo con su necesidad (por ejemplo: la escuela, el hogar,o la ciudad.). El uso de la lengua en los contextos se conoce como función (por ejemplo: preguntar por el lugar donde vive, decir la edad, etc.). De este modo, se enseña la lengua a partir de unos contextos y usos comunicativos para los cuales se fijan unos objetivos del aprendizaje.

A grandes rasgos, el enfoque comunicativo tiene las siguientes características:

- Hace mayor énfasis sobre la competencia comunicativa que en la gramatical.
- El aprendizaje es un proceso, puede haber errores en el camino. Se trabaja sobre las nociones y funciones de la lengua.
- Los estudiantes participan activamente, trabajan en grupo y se promueve el aprendizaje colaborativo.
- El profesor orienta el aprendizaje.
- Se trabajan situaciones de la vida real (por ejemplo: ir a cine o visitar a los abuelo.)

Los cuatro principios básicos del enfoque comunicativo son:

La interacción y negociación del significado: es decir, hay prioridad en la comunicación y en el significado más que en la forma correcta de expresarse.

El error significa que el estudiante está en proceso de aprendizaje.
De esta manera la enseñanza centrada en el estudiante, la dimensión socio cultural de la lengua y las actividades conforman principios básicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LSC.

La enseñanza centrada en el estudiante: en este punto se afirma que las necesidades, deseos, miedos y expectativas del estudiante son muy importantes pues inciden en la forma en que se acerca y comprende la LM.

La dimensión sociocultural de la lengua: la comunicación depende del contexto en el que se use la lengua. Hay formas de expresión adecuadas o no según el contexto: no es igual saludar a los amigos que a saludar al jefe, por ejemplo, pues hay diferentes grados de confianza y de formalidad (cortesía). En otras palabras, el uso de la lengua depende de la cultura y los espacios sociales.

La realización de actividades de refuerzo y automatización comunicativa: estas son actividades para practicar, atender la forma lingüística y fortalecer el conocimiento gramatical para que, a largo plazo, el estudiante use la lengua naturalmente, sin mucho esfuerzo (logre automatizarla). Aquí conviene aclarar que si bien es cierto que el enfoque comunicativo no se concentra en lo gramatical (la forma) sino que da mayor prioridad a la intención comunicativa del aprendiz (el contenido), también es cierto que se destinan espacios para el dominio del código lingüístico, porque si él sería imposible la enseñanza explícita de la LM. Es decir, el enfoque comunicativo basa la enseñanza de la gramática en situaciones reales que provocan necesidades de resolución comunicativa. No es –como se ha tendido a malinterpretar— el destierro definitivo de lo gramatical con el pretexto de la priorización del contenido en la intención comunicativa del hablante.

Con base en estos principios, consideramos que para enseñar la LSC debemos tener en cuenta lo siguiente:

- La interacción del formador sordo con los estudiantes en situaciones reales de la lengua (con base en nociones y funciones).
- La ejecución de actividades lingüísticas, sociales y culturales en función de las necesidades de comunicación inmediata.
- La implementación de estrategias didácticas que favorezcan la atención a la forma y permitan automatizar el dominio lingüístico de la LSC a largo plazo, por parte del estudiante.

Enfoque de Respuesta física total (TPR-Total Phsical Response):

Este enfoque propuesto por James Asher (cdt. MEN, 2000, p. 17) busca enseñar la LM con la actividad física, combinando las expresiones lingüísticas con la acción corporal. A grandes rasgos, la respuesta física de los aprendices obedece a unas órdenes verbales dadas bien sea por el formador sordo o bien por los mismos compañeros. El propósito de esta postura es desarrollar la comprensión verbal, la adquisición del vocabulario y, a largo plazo, la producción verbal.

A propósito de este enfoque, el MEN menciona las siguientes particularidades que interpretamos del siguiente modo para el caso de la LSC (2000):

- El formador sordo es quien tiene la palabra durante la mayor parte el tiempo y es quien puede dar órdenes lingüísticas.

- Los estudiantes, al estar recibiendo más información en la LM, se ven rodeados de un input lingüístico del que se van apropiando de manera progresiva. Al relacionar la orden verbal con el movimiento del cuerpo, se presupone que los aprendices van adquiriendo vocabulario en función del uso y, con el tiempo pueden, ocupar el lugar del formador sordo para impartir órdenes.

- Por lo anterior, el TPR promueve la autoconfianza del estudiante por sí mismo al trabajar la comprensión visual con el movimiento del cuerpo.

- La corrección de errores es flexible y se hace de manera indirecta.

Enfoque por tareas u orientado a la acción:

El MCER adopta el enfoque por tareas u orientado en la acción para enseñar una LM (MCER, 2002, p. 9). Este enfoque es una evolución del enfoque comunicativo y considera que los aprendices aprenden una lengua como agentes sociales que deben desenvolverse en un entorno lingüístico. La tarea o acción tiene como objetivo que los estudiantes manipulen la LM, usando recursos lingüísticos y no lingüísticos en los que prevalezca el significado más que las estructuras gramaticales (Ministerio de educación de Nueva Zelanda, 2005, p. 11). Una tarea, no se trata de un ejercicio concreto, sino que puede entenderse como una misión que el usuario tiene con la lengua para resolver situaciones de diverso tipo.

Este enfoque se caracteriza por:

- Promover un proceso instructivo centrado en los aprendices.
- La participación de los aprendices en la toma decisiones.
- La relación entre las experiencias sociales y los contenidos gramaticales de la lengua.
- La enseñanza de la lengua desde la necesidad comunicativa.
- El proceso educativo y de aprendizaje como un proceso permanente (Nivel umbral, CVC).

Este enfoque trabaja con los actos comunicativos que deben entenderse como procesos que requieren de unas acciones que permitan la interacción de los aprendices con la LM, por medio de mediaciones comunicativas (MCER, 2002, p. 9- 10). Tales acciones —llamadas también tareas— son observadas desde un contexto social como unidades en las que se realizan procedimientos específicos de uso lingüístico, en otras palabras, en escenarios en los que se tiene en cuenta la comunicación.

En este enfoque, la interacción auténtica es un concepto clave. Según esto, los estudiantes aprenden de mejor manera una lengua si están realizando tareas o acciones dentro del aula porque a futuro experimentarán, de forma natural, las situaciones comunicativas en escenarios reales. En este sentido, el enfoque se fundamenta en recrear situaciones bajo la forma de actividades lo más cercanas posibles a la realidad.

Enfoque intercultural:

En este enfoque se tiene en cuenta la diversidad cultural en el contexto de enseñanza y aprendizaje de una lengua, con el fin de desarrollar la competencia intercultural del aprendiz (Guillén, 2004 y otros). Tal competencia se desarrolla mediante la construcción de los conocimientos sobre otras culturas mediante actividades comunicativas en las que se crean significados. En nuestro caso, uno de los objetivos de este enfoque sería incentivar las habilidades sociales que permitan al aprendiz entender la cortesía, los comportamientos lingüísticos y sociolingüísticos de las personas sordas señantes. Otro propósito sería el desarrollo de la concientización y la empatía hacia las diferencias culturales entre la lengua del aprendiz y la LSC (Portolés, 2007; Landsone 2009 y otros)

En lo que respecta al papel del formador sordo, su responsabilidad debe ser “enseñar la cultura tal y como se manifiesta a través de la lengua, y no la cultura como un elemento disociable de la lengua” (CVC, Enfoques culturales). Esto, porque la lengua hace parte de la cultura y no puede separarse. En otras palabras, el enfoque intercultural busca evitar confrontaciones entre dos o más visiones del mundo y promueve la integración de los estudiantes a la cultura meta.

Por eso mismo, con este enfoque buscamos enseñar la cultura sorda en diálogo con la cultura del estudiante. Para ello, el formador sordo debe ser consciente de las costumbres de su propia comunidad y conocer tanto la historia como la lucha de los sordos para promover el uso de la lengua de señas. Además, es indispensable que conozca también sobre la cultura colombiana e hispanoamericana (u otras involucradas) para ser también un mediador intercultural de sus estudiantes: poder explicar los comportamientos, costumbres y los posibles malos entendidos que podrían tener los aprendices de la población no señante para con los miembros de la comunidad sorda.

En cuanto a lo didáctico, recomendamos hacer actividades basadas en expresiones de la cultura sorda (día de la lengua de señas, día internacional del sordo, encuentros de narración de cuentos inéditos de personas sordas, experiencias de vida, anécdotas propias, personajes sordos influyentes en la historia de la comunidad, etc.); como también en expresiones propias de la cultura colombiana, tales como los días feriados, costumbres, platos típicos, expresiones corporales según la región, entre otros. Adicionalmente, si los aprendices pertenecen a una cultura distinta a la hispano colombiana (por ejemplo, si pertenecen a comunidades indígenas, afrocolombianas, romaní u otra), sugerimos involucrar su participación para que compartan sus costumbres mediante el uso permanente la LSC.

¿Cómo organizar la **enseñanza de la LSC como LM en el nivel A1?**

Para organizar la enseñanza de la LSC sugerimos trazar una metodología que nos delimite un norte. La metodología determina la secuencia de actividades, los criterios de evaluación, los contenidos temáticos entre otros elementos que proponemos en el siguiente orden:

- Tener en cuenta los contenidos temáticos expuestos en este documento desde una reinterpretación del Marco Común Europeo para la enseñanza de la LSC como LM en el nivel A1.

- Considerar el modelo para el diseño de actividades propuesto en este documento para facilitar el aprendizaje de la LSC como LM. Al respecto el formador sordo puede proponer actividades en función de su contexto.

- Establecer unos criterios de evaluación para los estudiantes, según las habilidades comunicativas e interculturales desarrolladas en el nivel A1 (comprender-expresar-interactuar). Al respecto, el formador sordo puede orientarse con los criterios planteados en el capítulo anterior.

En lo que respecta a las secuencias didácticas que el formador cree para sus clases del nivel A1 deben dar prioridad al desarrollo de la competencia comunicativa y sus respectivas sub-competencias (lingüística, sociolingüística, pragmática y estratégica), para garantizar el aprendizaje de la LSC y comprensión de la cultura sorda por parte de los estudiantes, desde la resolución de las necesidades comunicativas inmediatas. Para ello es necesario impartir contenidos lingüísticos y sociolingüísticos relacionados con la lengua de señas y su cultura para contribuir a la comprensión e interacción de los aprendices con la comunidad sorda.

¿Cuáles son los **contenidos temáticos sugeridos** para la enseñanza de LSC?

Los contenidos temáticos sugeridos para la enseñanza de la LSC como LM en nivel A1 son:

Tabla 6. Contenidos temáticos en el nivel A1

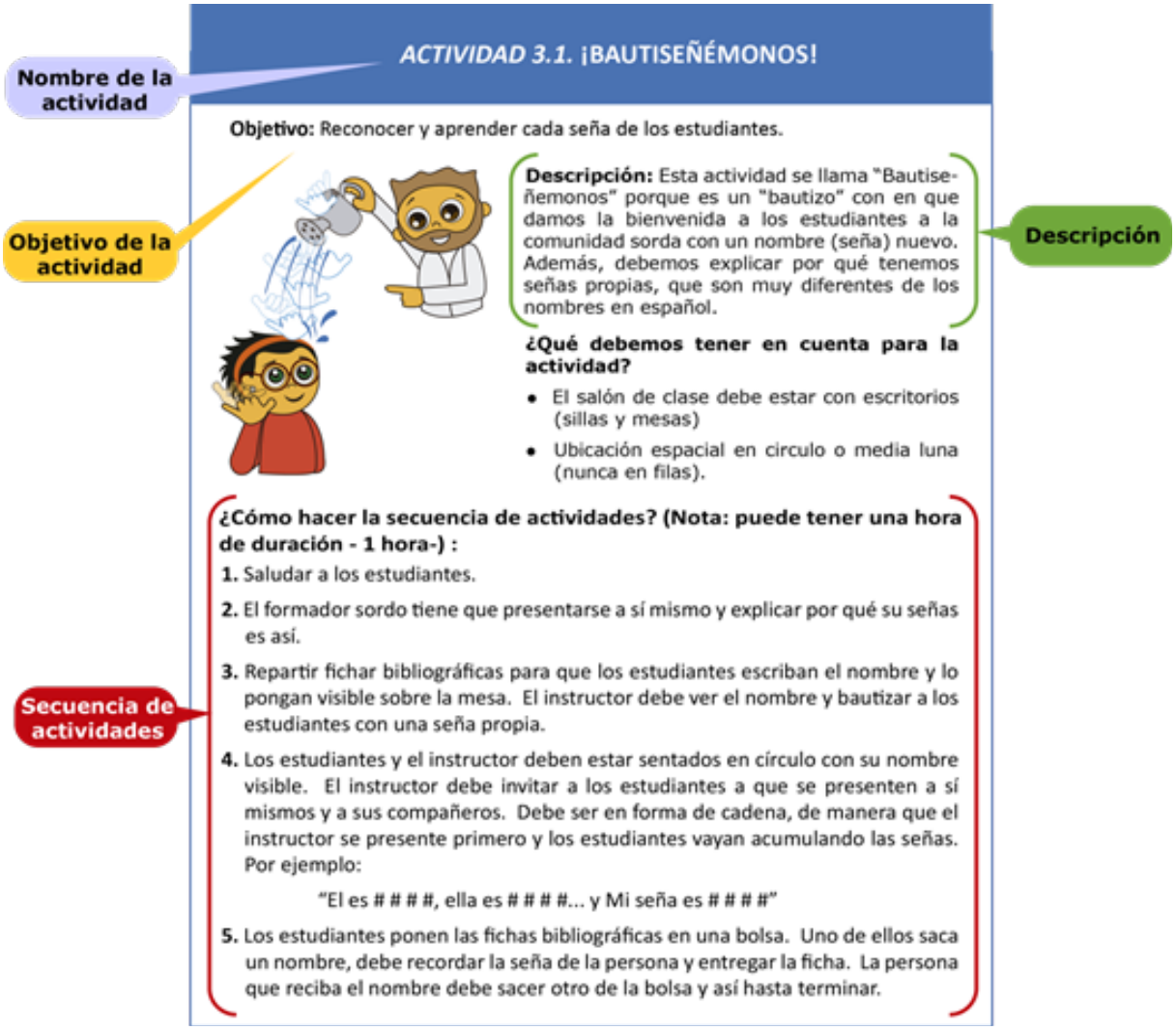
OBJETIVO DE NIVEL A1	INDICADORES DE LOGROS	CONTENIDOS Lingüísticos (lexicales y gramaticales)	CONTENIDOS PRAGAMÁTICOS Y CULTURALES relacionados con la cultura, los comportamientos, costumbres y actitudes de los sordos)	EVALUACIÓN (Logros alcanzados por el estudiante)
Desarrollar la competencia comunicativa y en el uso de la lengua de señas colombiana con el fin de expresar y resolver.	Fortalece las habilidades de discriminación visual, atención.	Semejanzas y diferencias entre imágenes. Expresiones no manuales (expresiones gestuales como estar triste, alegre, bravo).	Contacto visual para comunicarse con personas sordas.	Logra fortalecer las habilidades de discriminación visual, memoria a corto plazo y atención Logra entender instrucciones señadas y visuales (Evaluación de discriminación visual: juego de imágenes).
Necesidades de comunicación inmediatas en contextos cotidianos.	Refuerza el conocimiento y la consciencia sobre el cuerpo.	Partes del cuerpo Configuraciones manuales (Cf. Apuntes para una gramática de Oviedo, 2006, p. 82-93 o el Diccionario básico de la LSC, 2011, p. LI - LII). Expresiones no manuales. Adverbios de espacio (Ejemplo: señas de ABAJO, CERCA, ADELANTE, ALLÁ, NORTE). Manejo espacial para la descripción del entorno inmediato, a partir de la mímica (ejemplo: la casa, la asociación).	¿Quién se ha quedado sin dar las respuestas? (Cambiar algunas estrategias y prácticas pedagógicas ejercidas, reacciones). ¿Cómo ha cambiado la percepción y destreza de los estudiantes?	Logra entender instrucciones señadas y visuales. Logra relacionar las señas con las extremidades de su cuerpo (ejemplo: pie derecho, mano izquierda). Logra tener consciencia del movimiento corporal. Conocer otras formas de percepción sensorial (percibir la música con las vibraciones). (Evaluación: el señante describe y el estudiante dibuja su comprensión).

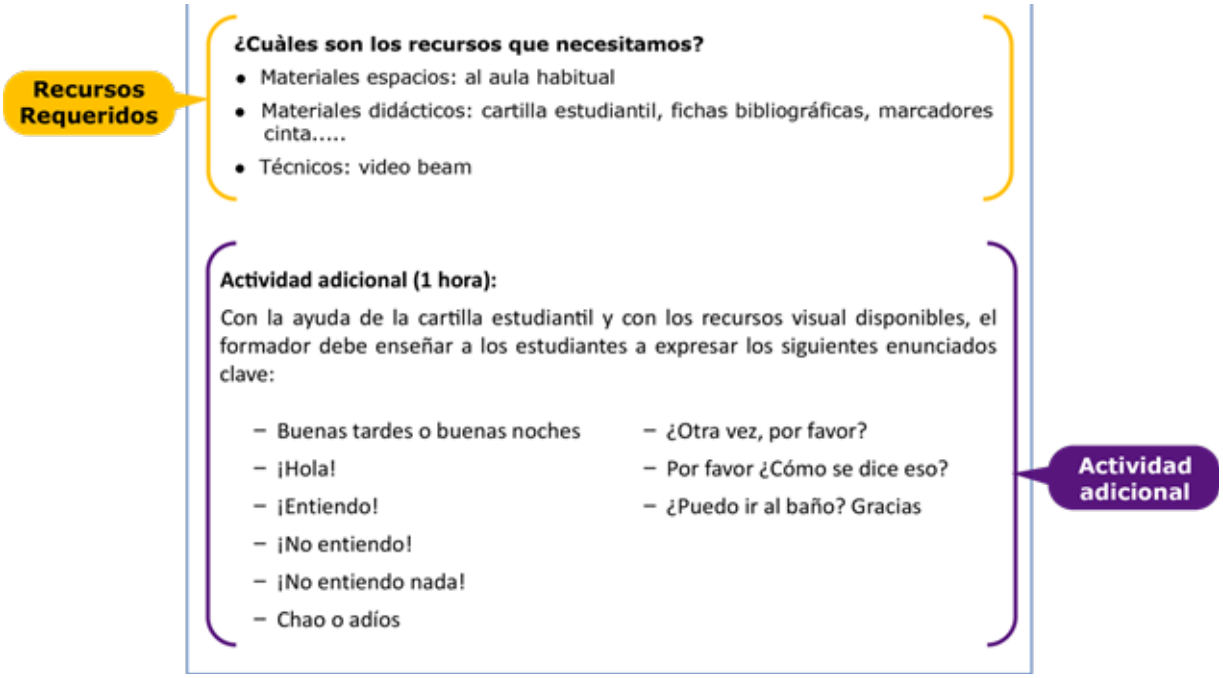
Necesidades de comunicación inmediatas en contextos cotidianos.	Inicia el acercamiento hacia los rasgos culturales de la comunidad sorda colombiana (costumbres, valores, hábitos de los sordos).	Saludos y despedidas en LSC. Formas de tratamiento en LSC. La población sorda (sordo, hipoacúsico, sordo con implante coclear, ensordecido). Formas de saludar y despedirse según el contexto y los grados de confianza. Construcciones declarativas para expresar estados de ánimo. Construcciones narrativas para comprender historias sobre los sordos. Pronombres en LSC. Sentimientos y emociones en LSC. Señas propias y comunes. Números e LSC (Expresión de la edad).	Costumbres de saludo y despedida según los contextos cordiales e informales. Costumbres: comunicación frente a frente (según el tipo de sordera). Valores patrimoniales: asociaciones, organización de la comunidad sorda. Hábitos: llamar al hombro, pedir permiso para pasar entre personas señantes. Cuentos seña literarios sencillos.	Logra saludar y despedirse atendiendo a los patrones culturales de la comunidad sorda. Logra conocer y apropiarse adecuadamente de los términos para referirse a la población sorda. Logra comprender narraciones muy sencillas sobre los comportamientos y costumbres de los sordos. Logra reconocer que hay diversidad dentro de la población sorda (sordo, hipoacúsico, sordo con implante coclear, ensordecido) (Evaluación: diálogo cotidiano en LSC, video de saludos en redes sociales). Logra referirse sí mismo y a sus compañeros con las señas personales. Logra presentarse a sí mismo y a otros, según las costumbres de la comunidad sorda.
	Comparte información personal y referida a otros (familiares, amigos y compañeros del trabajo).	Meses del año y días de la semana. Marcación de pronombres en LSC. Construcciones interrogativas relativas a la presentación personal, sentimientos y estados de ánimo. Estructura de la presentación personal y de las personas conocidas y amigos. Construcciones declarativas para expresar la edad, sentimientos y estados de ánimo Construcciones descriptivas sencillas para expresar dónde vive y dónde se moviliza. Construcciones afirmativas ("La seña manual de si o el gesto de afirmación simultáneo + la frase que se desea confirmar", cdt. Macheca, n.f) y negativas ("la seña manual de no o el gesto de negación simultáneo + la frase que se desea negar, íbid.) sencillas para referirse a eventos cotidianos. Construcciones exclamativas. (Entonación en LSC).	Ritual de presentación personal en la comunidad sorda. La seña propia: bautizo y bienvenida a la comunidad sorda. El cumpleaños en la comunidad sorda.	Logra expresar la edad e LSC. Participar e interactuar en una actividad cultural de los sordos. (Evaluación: entrevista con el profesor y otros estudiantes, videos en las redes sociales).
	Comprende y utiliza expresiones relacionadas con la familia y las actividades cotidianas.	Integrantes de la familia y relaciones interpersonales. Las partes de la casa. Los personajes famosos. Las redes sociales y la comunicación. Acciones cotidianas (rutina diaria). Adverbios de espacio. ¿Compuestos de lugar? (verbos locativos que señala el lugar donde algo se halla u ocurre). Construcciones interrogativas para preguntar por la familia y las relaciones interpersonales (¿Qué haces en el hogar? ¿Con quién te relacionas?). Construcciones enunciativas para narrar la rutina diaria. Construcciones descriptivas en LSC para hablar de espacios conocidos (partes de la casa, el bario). Tiempo verbal: presente del modo indicativo en LSC (verbos cotidianos y sus clasificadores en función de las construcciones afirmativas, interrogativas o negativas cotidianas). Formas de solicitar un favor. Formas de agradecimiento en LSC.	Relaciones interpersonales. La familia. Partes de la casa. Formas de cortesía verbal en LSC (agradecer, pedir un favor). Historia de la familia sorda (asociación de sordos).	Logra presentar a los miembros de la familia y habla brevemente sobre ellos mediante el uso de fotografías o del árbol genealógico. (Evaluación: exposiciones, videos, diálogos).

	Describe las personas por el aspecto físico y emocional así como los animales y los objetos cotidianos.	Gustos y disgustos. Las mascotas. Los objetos personales. Los alimentos. La asociación de sordos. Los tamaños y colores. El género y número en LSC para hablar de temas cotidianos como las mascotas y las personas conocidas. Construcciones descriptivas para hablar de los alimentos (colores, formas). Construcciones declarativas para expresar gustos y disgustos. Construcciones afirmativas y negativas. Pronombres posesivos para referirse a las pertenencias (mío, tu.)	Experiencias vivenciales narradas por personas sordas. Significado de los colores con relación a los símbolos universales. Personalidades de los compañeros en clase relacionado con las mascotas.	Logra hacer descripciones sencillas sobre los objetos preferidos, así como de las mascotas y los lugares más frecuentados. Logra expresar preferencias, gustos y disgustos. Logra identificar y saber cómo usar el léxico según del contexto cotidiano. (Evaluación: exposición mediante fotografías, entrevista).
	Comprende los parámetros de la lengua de señas colombiana de manera general.	Configuraciones manuales (Cf. Apuntes para una gramática de video, 2006, p. 82-93 o el Diccionario básico de la LSC, 2011, p. LI- LII). Rasgos no manuales (cf. Apuntes para una gramática de Oviedo, 2006, p. 116-123; o el Diccionario básico de la LSC, 2011, 575-578). Ubicación espacial. Adverbios de espacio. Compuestos de lugar. Tropel, huelga. Instituto Nacional para Ciegos y Sordomudos. Asociaciones de su departamento. Formas de reguntar en LSC (¿Qué?, ¿Quién?, ¿Por qué?, ¿Cuándo?). Formas de afirmar en LSC (estar de acuerdo, decir sí). Formas de negar en LSC (estar en desacuerdo, decir no). Las redes sociales (Facebook, WhatsApp). Construcciones interrogativas, afirmativas y negativas en LSC.	Costumbres comunicativas de la comunidad sorda.	Logra comprender los parámetros de la lengua de señas colombiana de manera general. (Evaluación: presentación de su experiencia en clase).
	Comunica de manera simple para afirmar, negar y hacer preguntas.		Impacto nacional del tropel del Instituto Nacional para Ciegos y Sordomudos. Historia de su asociación. Actividades culturales en la asociación de sordos. Testimonios de personas sordas (experiencias de vida).	Logra comprender los aspectos históricos, sociales y culturales de la LSC. (Evaluación: exposiciones, videos). Logra afirmar, preguntar y negarde manera sencilla en LSC. (Evaluación: exposiciones, presentaciones, videos, diálogos, conversaciones).
	Se desenvuelve en conversaciones sencillas siempre que el participante esté dispuesto a cooperar.	Pronombres enfáticos. Pronombres posesivos. Pronombres interrogativos. Acuerdo o desacuerdo en LSC.	Todos los temas anteriores.	Logra desenvolverse de manera sencilla con sordos señantes. (Evaluación: entrevista).

¿Cuáles son las **actividades sugeridas para facilitar el aprendizaje** de la LSC como LM?

Para terminar, las actividades sugeridas para facilitar el proceso de aprendizaje de la LSC deben cumplir con el objetivo principal planteado para el nivel A1 que es lograr que el estudiante use la LM en entornos cotidianos para resolver situaciones comunicativas inmediatas tales como presentarse a sí mismo y a las personas de su entorno; preguntar por cuestiones puntuales (por ejemplo: cómo ir al baño); describir personas, animales, lugares u objetos; expresar estados de ánimo, el carácter y la personalidad entre otras posibilidades. Para ilustrar cómo organizar una secuencia didáctica, presentamos una actividad denominada "¡Bautiseñémonos!":





Como vemos, en primer lugar, se presenta el nombre de la actividad, luego, el objetivo y la descripción general antes de exponer la secuencia de actividades. En este punto es aconsejable pensar en el tiempo que puede tomar la secuencia y anticipar los pasos o momentos para desarrollarla. Se sugiere planear una actividad adicional por si el tiempo programado sobra y da lugar para ampliar la temática expuesta. Por último, es necesario contemplar los recursos didácticos que pueden necesitarse para el desarrollo de la misma. En detalle, cada uno de estos puntos se estructura así:

Nombre de la actividad: el nombre está relacionado con el tema. En nuestro ejemplo, la actividad se llama “bautiseñémonos” y se trata de dar la seña a los estudiantes y la bienvenida a la comunidad sorda.

Objetivo de la actividad: en este punto mostramos qué meta debe alcanzar el estudiante. Por ejemplo: “reconocer y aprender las señas propias y las de sus compañeros”.

Descripción y secuencia de actividades: aquí explicamos tanto el nombre como el sentido de la actividad. También mostramos el tiempo aproximado de duración (por ejemplo: una hora, treinta minutos) aunque conviene aclarar que esto depende de los contextos de aprendizaje. Se expone paso por paso los momentos de la secuencia del siguiente modo:

- Saludar a los estudiantes.
- Presentarse a sí mismo y explicar por qué su seña es así.

- Repartir fichar bibliográficas para que los estudiantes escriban el nombre y lo pongan visible sobre la mesa.
- Sentarse en círculo y exponer la ficha con el nombre sobre la mesa.
- Invitar a los estudiantes a que se presenten a sí mismos y a sus compañeros. Por ejemplo: “Él es ####, Ella es ####... y Mi seña es ####”

Recursos necesarios: aquí se mencionan los materiales didácticos, recursos técnicos y los espacios físicos requeridos para hacer la actividad principal. Por ejemplo: diapositivas, videobeam, salón de clases u otros lugares.

Actividad adicional: esto es opcional y puede implementarse según los tiempos y criterios del formador. En el caso citado, la sugerencia es enseñar las oraciones básicas que el estudiante va a necesitar para comunicarse con cualquier persona sorda señante, tales como los saludos, fórmulas de cortesía, peticiones, solicitud de favores, permisos y agradecimientos.

¡Recuerde!

Los formadores sordos pueden proponer otras actividades para desarrollar todas las habilidades de uso de la LSC (comprender, expresar e interactuar) y crear otras secuencias didácticas para enseñar a los estudiantes de acuerdo con el contexto en el que se encuentren.

¡Disfruta la experiencia de enseñar la LSC como LM en el nivel A1!



Referencias bibliográficas

Alonso, R. (2004). Procesamiento del input y actividades gramaticales. *RED ELE Revista Electrónica de Didáctica / español lengua extranjera*, 0, 1–9.

Brookhart, S. M. (2009). Editorial Note. *Educational Measur ement: Issues and Practice*, 28(1), 1-2. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2009.01131

Bruner, J. (1996a). *Educación, puerta de la cultura*. Colección aprendizaje n.° 125. Visor.

Bühler, K. (1950). Teoría del lenguaje. (Biblioteca Conocimiento del Hombre) *Revista de Occidente*, 489.

Castro, S., y Guzmán de Castro, B. (2006). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje. Una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*, 58

Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En: J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 449- 465). SGEL. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoqu e_comunicativo/cenoz01.htm.

Diccionario de Términos Clave de ELE. (s.f.). Lengua Meta. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm

Documento 7. Autor.

Dunn, R. & Dunn, K. (1978) *Teaching Students Through Their Individual Learning Styles*. Reston

Elizaincin, A (2007). Ocho precisiones sobre el contacto lingüístico. Revista *Lingüística Alfal*, 19 (1), 117-132.

Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza (análisis de las investigaciones existentes*). Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.

Fingermann, H. (2010). *Evaluación diagnóstica*. La Guía. http://educacion.laguia2000.com/evaluacion/evaluacion-diagnostica

Gass, S. M. y Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Routledge.

Gobierno de Navarra (2008). *Marco teórico de la evaluación diagnóstica: Educación Secundaria*. Departamento de Educación. https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57722/M arcoteorico2.pdf/7e430de5-1b5b-485f-b26d-c7697ac29915

Hernández, M. (s.f.). *¿Por qué hablamos español en Colombia?* http://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/contenido/Espanol-de-Colombia/Articulo/contenido/162&#s (fecha de consulta: 9 de may o 2017)

INSOR (2002). *Programa bilingüe de atención integral al niño sordo menor de cinco años*. Autor.

INSOR (2012). *Lineamientos para el desarrollo de competencias en estudiantes sordos*.

Labov, W. (1983). *Modelos Sociolingüísticos*. Ediciones Cátedra.

Landone, E. (2009). Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje del ELE. *Revista de didáctica ELE*, 8.

Larsen Freeman, D. y Long, H. (1993). *An introduction to second language acquisition research. Applied linguistics and language study. General Editor*: CN. Candlin. Ed. Longman.

Larsen-Freeman, D. y Long, H. (1993): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.* Gredos.

Liceras, M., Marcos, M. (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Lingüística y Conocimiento, 14.

Ministerio de Educación Nacional (1999). *Serie de lineamientos curriculares: idiomas extranjeros*. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.*
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana.* INSOR.

Pueyo Villa, S., y Martín, I. (2003). Creación, adaptación y evaluación de materiales y recursos. Edición Fundación Universitaria Iberoamericana.

Pujol, M. (1998). *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Grupo Didascalia.

Pulatovna, Z. A. (2012.). *Enseñanza preactiva, interactiva y postactiva.* [Coloquio El español y la cultura hispánica en la ruta de la seda. Publicaciones de la asociación europea de profesores de español (AEPE)], 127-131. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/coloquio_201 2/ coloquio_2012_20.pdf

Quintana Polanco, M. y Jackson Rodríguez, D. (2017). Materiales didácticos para un curso de ELE adaptado al contexto cubano: libro del alumno y libro del profesor (A1- A2). Revista *Lengua y Habla, Enero- Diciembre, (21), 91-110.*

Ramírez, P. (2003). *Educación bilingüe para sordos (generalidades*). http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articl es- 88150_archivo. pdf

Sapir, E. (1927). Language as a Form of Human Behavior. *The English Journal*, XVI, 421-433.

TICAL (2009). *Position paper on assessment for learning.* Third International Conference on Assessment for Learning.

Vygotsky, L.S (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

COLOMBIA POTENCIA DE LA VIDA

Igualdad

Te invitamos a escanear este código, para conocer más sobre la cultura sorda.

#InclusiónTotal ParaLaPaz

República de Colombia
Ministerio de Igualdad y Equidad
INSOR
Instituto Nacional para Sordos