

Español Como Segunda Lengua en Personas con Discapacidad Auditiva. Revision de las diferentes estrategias educativas

Spanish as a Second Language to People with Hearing Disabilities. Review of the different educational strategies.

Rueda Zully Rocío. , Grethel Alexandra Florez Sierra. , Liliana Benítez Díaz. , Alberto Rafael Polo Díaz¹.

PALABRAS CLAVE	RESUMEN
Comunicación intercultural, educación de sordos, español, método de enseñanza	<p>Introducción: 5% de la población mundial tiene discapacidad auditiva y en las aulas de clase gran parte de los docentes no están capacitados para atender esta población; por las limitaciones de comunicación solo un reducido número de personas con discapacidad auditiva ingresa a las universidades, principalmente por la ausencia de bilingüismo.</p> <p>Objetivo: Conocer las estrategias que se han propuesto para la adquisición del español como segunda lengua en personas con discapacidad auditiva.</p> <p>Desarrollo: Revisión bibliográfica, que incluyó 9 documentos entre artículos científicos y de literatura gris, desarrollados entre 2000-2020, describiendo los aspectos que componen cada una de las propuestas realizadas por los diferentes autores.</p> <p>Conclusión: independientemente de la estrategia que se desee emplear, los autores concuerdan en que el bilingüismo debe ser promovido desde la niñez, para obtener mejores resultados, ya que este constituye un aspecto fundamental para conseguir una integración entre la comunidad con discapacidad auditiva y la oyente.</p>

¹ Fisioterapeuta, Magister en fisioterapia zullyrociort@gmail.com, , Diseñadora Industrial, Especialista en Acreditación Pedagógica gre.florez@mail.udes.edu.co, Bacterióloga, Magister en Investigación en Enfermedades Infecciosas li.benitez@mail.udes.edu.co, Fisioterapeuta, Magister en Gestión de servicios de salud mar.ochoa@mail.udes.edu.co, Ingeniero de Sistemas direccion@asorsan.org.co

KEYWORDS

Education of the deaf, intercultural communication, spanish, teaching methods

ABSTRACT

Background: 5% of the world population has hearing impairment and in the classrooms a large part of the teachers are not trained to serve this population; due to communication limitations, only a small number of people with hearing disabilities enter universities, mainly due to the lack of bilingualism.

Aim: To know the strategies that have been proposed for the acquisition of Spanish as a second language in people with hearing disabilities.

Development: Bibliographic review, which included 9 documents between scientific articles and gray literature, developed between 2000-2020, describing the aspects that make up each of the proposals made by the different authors.

Conclusion: Regardless of the strategy to be used, the authors agree that bilingualism should be promoted from childhood, to obtain better results, since this constitutes a fundamental aspect to achieve integration between deaf and hearing people.

Introducción: La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la discapacidad auditiva (DA) como la pérdida auditiva superior a 25dB, la cual puede ser congénita o adquirida y es padecida por más del 5% de la población mundial (OMS, 2021). En Colombia, cerca del 1% de la población tiene DA, es decir alrededor de 545.000 personas, de estas el 89% se desempeñan en actividades que requieren una baja cualificación, lo que los lleva a recibir un ingreso muy bajo, adicionalmente, 138.000 personas no se inscribieron a una institución

educativa y el 36% de estas, lo atribuyó a su discapacidad (Ministerio de Educación, 2020). Las personas con DA, representan una minoría cultural que cuenta con diferentes formas de comunicarse, encontrando, los señantes, quienes se comunican con la lengua de señas (LS) propia de su país; los oralistas, es decir, quienes aprenden a hablar el lenguaje de su país; y los bilingües, quienes aprenden la LS como lengua natural y que aprenden a escribir, leer y hablar, en el idioma de su país de origen, como segunda lengua (L2) (Cruz & Ramírez,

1995). Lo que les permite compartir aspectos del entorno y de la cultura de los sordos y desenvolverse satisfactoriamente en el entorno que les rodea.

En Colombia, la Ley estatutaria 1618 de 2013, en el numeral 4° del artículo 11, se atribuye un enfoque inclusivo a la educación superior (Congreso de Colombia, 2013) y el decreto 1421 de 2017, establece que las personas con DA, tienen derecho a acceder a la oferta institucional existente, la cual debe ser una educación bilingüe y bicultural (MEN, 2017), a pesar de esto, parte de esta población continúa sin acceder a la educación y solo un reducido número de personas con DA ingresa a las universidades, principalmente, por las limitaciones de comunicación, dadas por la ausencia de bilingüismo (Molina Béjar, 2010) lo que puede representar aumento en el costo operativo de las universidades por la necesidad de contratar intérpretes, sobrecarga laboral para los docentes al intentar buscar estrategias didácticas y de comunicación; frustración y deserción en los estudiantes con DA.

El aprendizaje de la L2 en personas con DA, debería ser parte del currículo educativo, al igual que lo es el aprendizaje de una segunda lengua en las instituciones de educación con enfoque bilingüe, sin embargo, cuando se explora acerca de la enseñanza del español como L2 en este grupo poblacional, se

encuentra una carencia tanto de materiales, como de estrategias y de planificación, en donde se debe tener en cuenta que la LS y el español son dos lenguas que presentan grandes diferencias, como lo son la modalidad de emisión gestual frente a oral y la recepción visual frente a la auditiva respectivamente, (Fernández Soneira, 2005).

Dando lo anterior y revisando la literatura, se encuentra que se ofrecen distintas estrategias para fomentar el bilingüismo en las personas con DA, en este artículo se pretende dar revisión a dichas publicaciones con el objetivo de conocer qué herramientas se han propuesto para facilitar la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas del español como L2, que les permitan integrarse con la sociedad oyente, en el ámbito educativo, social y laboral.

Metodología:

Se trata de una revisión de tema, que incluyó la búsqueda de artículos científicos y de literatura gris (tesis de grado, informes de proyectos de investigación), en las bases de datos PubMed, Google Académico, SciELO, ScienceDirect, Dialnet y Scopus Preview; empleando las palabras de búsqueda “discapacidad auditiva”, “sordo”, “español” “enseñanza”, “métodos de enseñanza” y “segunda lengua”.

Los criterios de inclusión de los artículos fueron: que describieran o aplicaran métodos de enseñanza, modelos pedagógicos o estrategias didácticas, para enseñar español como L2 en personas con DA, en español o inglés, publicados entre 2000 y 2020; de estos se excluyeron los documentos a los que no se tuvo acceso en texto completo y las revisiones de tema. Después de la búsqueda y depuración de artículos, se incluyeron 9 documentos en la revisión, que cumplieron con los criterios de selección.

Desarrollo:

Según Grosjean, “El bilingüismo es la única vía a través de la cual el niño sordo podrá satisfacer sus necesidades, es decir comunicarse desde una edad temprana con sus padres, desarrollar sus capacidades cognitivas, adquirir conocimientos sobre la realidad externa y comunicarse plenamente con el mundo circundante. El bilingüismo del niño sordo implica la lengua de signos usada por la comunidad sorda y la lengua usada por la mayoría oyente. Esta última se adquiere según el interlocutor, el tópico o el contexto o situación comunicativa” (Grosjean, 2000).

En las propuestas que se presentan a continuación para la adquisición del español como L2, se evidencia como con el transcurrir del tiempo se han diseñado o adaptado diferentes estrategias educativas para llevar a

cabo los procesos para la transmisión y adquisición de los contenidos, con un objetivo en común, facilitar la comunicación entre la persona con DA y el entorno en que se encuentre, sea este en la cultura sorda o en la oyente.

En 2002 Consuegra y cols. (Consuegra, y otros, 2002)., proponen el diseño de una estrategia didáctica hacia la enseñanza del español escrito como L2, y la aplicó en 60 estudiantes de primaria. La estrategia comprende un modelo de planeación de clase, que contiene: objetivos, actividad inicial, actividad central y actividades complementarias tales como, taller de lectura, escritura y biblioteca, con esta estructura se pretendía la integración curricular a partir de temas como la sexualidad y la Identidad de la comunidad sorda. La planeación de la clase y la selección de los temas se realizaba por los docentes, con participación de los estudiantes

Asimismo, se realizaron actividades para crear espacios de acercamiento al español escrito entre las que se encontraron:

1. El cuaderno viajero: en el cual cada día un estudiante consignaba algún escrito o dibujo espontáneo.
2. El correo de aula: Consiste en un archivador ubicado en el aula para dejar cartas, tarjetas y notas a los compañeros.

3. El archivo de palabras: Compuesto por una caja en donde se guardan las palabras aprendidas.

4. El rincón de lectura: Es un librero ubicado en el aula, el cual podía ser dotado por libros aportados por los estudiantes.

5. La hora del cuento: Espacio semanal de 30 minutos donde se comparten narraciones.

6. Cuadro de noticias: Espacio destinado para compartir noticias actuales.

7. Cartelera central: En ella se publica el desarrollo de un tema mensual y la autoevaluación frente a los compromisos del grupo.

La tabla 1 presenta los resultados tras aplicar la estrategia, en la cual se presentan variables que los autores consideraron importantes, teniendo en cuenta que las personas sordas, escriben recurriendo a la gramática de la LS, la cual es ágrafa, mientras que la L2 tiene una forma escrita.

Tabla 1

Evaluación pre y post aplicación de la estrategia didáctica

Aspecto evaluado	Evaluación Pre (% de niños)	Evaluación Post (% de niños)
Motivación (arriesgarse a leer y escribir)	18%	56%
LS (competencia para comunicarse <u>narrando</u> sucesos cotidianos en forma clara, coherente y fluida)	45%	65%
Competencia textual (escribir coherentemente, orden lógico de los textos)	5%	36%
Competencia textual (escribir con cohesión, organizado y con signos de puntuación)	3%	21%
Competencia pragmática (reconocer los usos funcionales de diferentes portadores textuales)	5%	58%
Interpretar y producir, con apoyo, diferentes textos expositivos y literarios sencillos	11%	45%
Recurrir a ayudas escriturales tales como carteleras, cuadernos, y libros	1%	31%
desarrollo de competencias gramaticales, comprensión introducir palabras nuevas	28%	35%
Ortografía	3%	15%

Fuente: (adaptado de Consuegra, y otros, 2002)

A través de estos resultados los autores destacan que los estudiantes tienen un mayor interés por recordar cómo se escribe algo y por identificar palabras en un texto, de igual forma se aprecia un acercamiento a la escritura como herramienta útil e importante de comunicación; siendo capaces de plantear hipótesis sobre lo que está escrito. Adicionalmente, los padres de los niños participantes expresaron que sus hijos estaban muy interesados en los libros y los leían frecuentemente.

Los autores concluyen que la enseñanza del español escrito como L2, se debe abordar desde múltiples estrategias, observando y profundizando en los diferentes factores que puedan influir en este proceso, como lo son el contexto familiar, escolar y social en el que se encuentran inmersos los estudiantes.

En Colombia, el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) como institución de carácter

técnico especializada en la educación de la población sorda, tiene la misión de proponer, apoyar y desarrollar investigaciones en el área de educación y pedagogía, cuyos resultados permitan la identificación, validación, construcción de criterios y orientaciones técnicas para la prestación del servicio educativo en todos los niveles (Ministerio de Educación, 2020). Teniendo en cuenta lo anterior en 2009 se presentan los resultados de la Propuesta Educativa Bilingüe Bicultural para Sordos - INSOR (PEBBI) (Instituto Nacional para Sordos, 2009), esta se desarrolla a partir de dos momentos, uno de lectura recreativa, para que los estudiantes desplieguen su imaginación y creatividad; en esta fase se presenta un libro a los estudiantes para que interactúen con él y hagan un primer intento por leerlo y se indaga sobre lo que llama su atención. Posteriormente, se continúa con su narración, contando la historia de forma interactiva, siguiendo un hilo conductor, atendiendo a las relaciones de tiempo, espacio, situaciones y personajes que se presenten en ella.

El segundo momento, es de lectura comunicativa, donde se llevan a cabo dos actividades la primera de lectura extensiva, por medio de *skimming* y *scanning*, dos métodos empleados en los programas de lectura rápida, con el primero se busca obtener

una idea general del texto y con el segundo, buscar información explícita. La segunda de lectura intensiva, por la cual se realiza reflexión metalingüística, manejo del código y escritura, lo que permite a los estudiantes aprender el uso de aspectos estructurales del español, reforzar y ampliar el vocabulario y aclarar las diferencias, similitudes y características propias de la organización gramatical de la LS y del español.

Los autores concluyen que a través de PEBBI, se permite que los estudiantes comprendan los diferentes usos de la LS y español como L2 y según su nivel de competencia en ambas lenguas, fortalecer la comprensión y producción de textos, reforzar y ampliar el vocabulario, enfatizando en que las actividades de lectura y escritura requieren de tiempo, de paciencia y lo más importante, de confianza en las capacidades y posibilidades de los estudiantes.

En 2011 Silva y col. (Silva & Hernandez, 2011), realizaron el diseño de un recurso multimedia para la enseñanza del español como L2, denominado “Aiuta Didattici”, el cual permite que las personas con DA exploren 5 cuentos, divididos en 3 momentos principales: “Activar”, “Practicar” y “Socializar”. “Activar” consiste en observar el cuento, “Practicar”, incluye preguntas desde un nivel fácil hasta uno avanzado y

“Socializar”, es compartir el resultado de dicha práctica. Para el desarrollo del recurso los autores se basaron en el método de la Logogenia.

La Logogenia es un método creado por la lingüista italiana Bruna Radelli, para personas con cualquier nivel de pérdida auditiva, que no han adquirido la lengua oral en forma natural por causa de esta, independientemente de que sepan o no la LS (Radelli & Franchi, 2018). Este método se fundamenta en la teoría de la Gramática Generativa Transformacional de Chomsky, que se basa en que un lenguaje es el resultado de poseer la facultad biológica innata para hacerlo y adicionalmente, de la experiencia de inmersión en esa lengua (Chomsky, 2003).

En las personas con DA, al tener limitada la capacidad de oír no están inmersos en la lengua oral, por lo cual no pueden activar la fase lingüística, por esto se propone que la inmersión de éstos en la L2, sea a través del contacto con el código escrito de esa lengua. En logogenia, la parte del código escrito con la cual entra en contacto el niño sordo inicialmente es “información lingüística compactada” en forma de órdenes que se escriben al niño y que se presentan formando pares de oraciones llamados “pares mínimos”, los cuales son de diversos tipos y se presentan siempre como una oposición entre dos

elementos, cambiado solo una palabra, por ejemplo, “Dame el lápiz” – “bota el lápiz”. La información lingüística que se utilice en los pares mínimos, debe expresar cosas razonables, lógicas, verdaderas, así como sus opuestos. Después de un tiempo el niño comprende oraciones nuevas y el trabajo se enfoca en actividades como preguntas y cuentos cortos, estimulando la producción escrita, lo que garantiza que, entre en contacto con diversas estructuras gramaticales e identifique si las oraciones que están bien escritas o no, teniendo en cuenta aspectos como el género, el número y las conjugaciones. En etapas más avanzadas se trabaja con diversos textos que pongan al niño en contacto con la lengua escrita y que estimulen el uso de ella en diversos contextos incitando al niño a que infiera las reglas de formación sintáctica de la lengua (Radelli & Franchi, 2018).

Este estudio concluye que la logogenia es un método que complementa la inclusión en las personas con DA, aunque su aplicación es muy limitada por la carencia de expertos en el método y que “Aiuta Didattici” es el complemento perfecto para favorecer y apoyar los procesos de enseñanza del español escrito que se realizan mediante la logogenia.

La investigación de Lissi y cols. (Lissi, Svartholm, & González, 2012), muestra

algunas prácticas didácticas para el desarrollo de las clases de bilingüismo. Como primera medida los autores recomiendan que en estas clases se haga uso del LS para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje del español escrito como L2. Adicionalmente se sugieren tres momentos para el desarrollo de este proceso:

El primero, indica ubicar a los estudiantes en círculo para favorecer que puedan ver tanto a su docente como a sus compañeros y así conversar acerca de los temas que se han visto recientemente o acerca de las actividades relacionadas con la clase que se desarrollará; posteriormente, el docente explica la estructura de la clase, la cual puede ser escrita en el tablero, enumerando la secuencia de los temas a tratar y explicándolos a través de LS. El segundo momento, propone el trabajo con documentos de lectura, explicando en LS, los elementos que hay que considerar al momento de leerlos y cerciorándose de que los estudiantes comprenden lo leído.

El tercer momento, se orienta al trabajo en la producción de textos escritos, esto se puede realizar de forma individual o grupal, una vez el estudiante haya escrito el texto, lo transcribe al tablero y lo lee en LS, realizando la corrección gramatical con ayuda del grupo, posteriormente se genera una nueva versión que también se escribe en el tablero en ambos

momentos, los estudiantes podrán explicar en LS lo que quiso escribir, en estas dos fases el docente debe reforzar los aspectos de sintaxis que sean necesarios.

Los autores concluyen que acceder a una educación bilingüe contribuye al desarrollo pleno de los niños y jóvenes con DA, además, promueven la adquisición temprana de la LS como primera lengua, ya que esto facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como L2.

Ochoa y cols. en 2013 (Ochoa, Gomez, & Osorno, 2013), sugieren que al ingreso de la persona con DA a la educación superior se evalúe su capacidad de lectura y escritura del español y narran su experiencia con 2 estudiantes con DA a quienes además de la evaluación, ofrecieron un programa de acompañamiento en los procesos de lectura y escritura a través de un intérprete de LS en las clases, flexibilidad curricular, talleres de expresión oral y escrita y, clases personalizadas de español.

Para la evaluación de la comprensión lectora realizaron preguntas de 2 tipos: literales, es decir, que se responden con la información explícita que aparece en el texto e inferenciales, donde se elaboran hipótesis a partir de la información que ofrece el texto y de los conocimientos previos y para la evaluación de la escritura se seleccionaron dos

pruebas: la primera correspondía a un texto, donde se debía analizar el discurso y hacer un resumen del mismo y la segunda en la que se les pidió contar de manera escrita la experiencia como estudiante de la Universidad Nacional de Colombia.

Los resultados mostraron que, en relación con la lectura, los estudiantes responden mejor a las preguntas literales que a las inferenciales y mejor a las preguntas cerradas, que a las demás, asimismo, a medida que la tarea se hace más compleja aparecen más dificultades para desarrollarla. Gracias a las actividades de refuerzo propuestas, los procesos de comprensión y producción textual mejoraron en los dos estudiantes, esto se evidenció en que al realizar la redacción de un documento se tuvo una organización aceptable con título, párrafos y hubo conciencia de la estructura que debía seguir. Los escritos presentaron errores en la conjugación de verbos, ausencia de acentos y signos de puntuación. Adicionalmente, se detectó que los estudiantes redactan mejor, cuando se les pide escribir sobre sus propias experiencias, más que sobre las experiencias de otras personas, así conozcan la situación y el contexto de estas. Esto muestra, la estrecha relación que hay entre los procesos lingüísticos y los procesos complejos de pensamiento.

Los autores concluyen que la interrelación entre las habilidades de lectura y escritura desarrollan habilidades comunicativas, es decir, “se puede leer para escribir y escribir para leer” y destacan la necesidad de trabajar en la adquisición de competencias académicas más complejas donde lo ideal es que la adquisición y fortalecimiento del español como L2 se dé, desde los niveles educativos previos al ingreso a las instituciones de educación superior (IES). Así mismo, sugieren que es conveniente mejorar el diseño de las estrategias de refuerzo ofrecidas a los estudiantes con DA y formar a los docentes para que actúen como facilitadores y ofrezcan solución a las problemáticas que se presenten en el aula.

En 2015, Chaúx y cols. (Chaux Tabares, Moncada Lopera, & Restrepo Quiñones, 2015), evaluaron el desarrollo de la escritura a través del enfoque basado en tareas del Español como Lengua Extranjera (ELE), que consiste en enseñar español a personas que tienen una lengua materna distinta. El enfoque basado en tareas está constituido por 3 elementos:

1. Proceso de construcción de la competencia comunicativa: la cual incluye la competencia lingüística, es decir el conocimiento de la sintaxis y el léxico de la lengua y, la competencia socio-lingüística, que se refiere

a la capacidad de hacer uso de la lengua de acuerdo a la situación de comunicación. Dentro de esta dimensión se requiere decodificar el mensaje, comprender su significado y seleccionar elementos para producir un nuevo mensaje, lo cual implica establecer tareas con los estudiantes que llevan a la solución de problemas comunicativos reales y significativos.

2. Mecanismos de aprendizaje: apoyados en el constructivismo, se promueve el aprendizaje a través de una secuencia lógica, desarrollando el trabajo de forma planificada demostrando continuidad e interrelación entre los contenidos y las actividades; activación de conocimientos previos, con la intención de relacionarlos con los nuevos y, situaciones de interacción.

3. Construcción de Tareas: las cuales se pueden clasificar en, tareas de comunicación, donde se representan problemas de la vida real cuyo objetivo es promover el manejo de la información y los significados y, tareas posibilitadoras, en las cuales se busca dominar los contenidos necesarios, para la realización de las tareas de comunicación.

El profesor y el estudiante acuerdan las tareas comunicativas que orientarán la construcción de la secuencia didáctica, teniendo en cuenta los temas, la selección de las tareas de comunicación y posibilitadoras, los recursos y

demás acuerdos necesarios para crear un ambiente que promueva el aprendizaje.

El enfoque ELE se aplicó en un grupo de estudiantes y se contó con un grupo control que continuó con la estrategia educativa de la institución. Se realizaron evaluaciones pre y post intervención de las producciones de los participantes teniendo en cuenta, las convenciones periféricas, es decir, las características de la escritura como la alineación, tipo de letra etc.; el sistema alfabético, que hace referencia a los símbolos usados para representar todos los tipos de sonidos en un idioma y; las partes de la oración. Los resultados mostraron avances significativos en el proceso de construcción de la escritura en el grupo experimental.

Los autores enfatizan en la necesidad de acceder al español en la modalidad escrita, para facilitar la interacción con los oyentes, alcanzar metas en el ámbito educativo, laboral y social y por ser más asequible que la modalidad oral, la cual puede generar ansiedad y procesos de exclusión que no les permiten alcanzar las habilidades deseadas.

En 2016 Rusell (Rusell, 2016), aplicó en un grupo de estudiantes con DA el programa “Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), el cual hace parte del modelo de educación intercultural bilingüe y lo comparó con estudiantes que asistían a otras escuelas en

donde no se empleaba el programa ELSE. El fundamento de este estudio radica en el hecho de que los alumnos sordos, generalmente, no producen textos adecuados a la gramática del español, lo cual se atribuye a que producto de la sordera su conocimiento de la lengua es fragmentado; por lo anterior el programa ELSE, considera que la metodología de enseñanza se enfoca en la enseñanza de la gramática, con un fuerte énfasis en el léxico y la sintaxis. Para esto es necesario que las personas con DA sean fluidas en LS para que puedan intercambiar ideas respecto de la nueva lengua, con el fin de producir escritos adecuados.

El programa propuesto se desarrolló en 9 pasos, los cuales se explican tomando como ejemplo la actividad de “presentarse”:

1. Elección de un contenido nocio-funcional: la cual se debe hacer teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos; siguiendo el ejemplo, los docentes buscarán situaciones donde una persona se presenta por escrito, verificando que el texto elegido tenga en cuenta la gramática del español, en aspectos tales como uso adecuado del género, conjugaciones correctas, signos de puntuación, etc.

2. Selección del material. Siguiendo el ejemplo, se buscan textos en los que algún

individuo se presenta a un desconocido, por mensajes de texto, correos electrónicos, etc.

3. Instrucción en estrategias lectoras sobre la anticipación de conocimientos previos: de acuerdo a la situación se motivará al estudiante para que prediga, que información podrá o no aparecer en el texto. En este paso la LS es muy importante para realizar una conversación fluida entre los participantes que permita intercambiar ideas y confrontar opiniones.

4. Identificación del contenido nocio-funcional. Junto con los alumnos se analiza el texto para identificar dónde hay una presentación, con qué objetivo y qué información se proporciona.

5. Identificación de la estructura sintáctica y léxica que permite expresar la función: Los textos elegidos deben permitir que se establezcan las estructuras sintácticas y el léxico, para esto deberán presentarse varios casos que les permitan generalizar la regla.

6. Sistematización de la sintaxis y el léxico. Se explica y se identifica cuál es la estructura gramatical correcta utilizada en cada caso particular.

7. Práctica: En esta etapa se realizan varios ejercicios mediante actividades en las que esa función se pone en práctica.

8. Estrategias de producción de textos escritos, en esta fase se enseñan todas las estrategias para escribir un texto, se realiza y se revisa.

9. Producción espontánea del contenido nocio-funcional. Finalmente, se solicita al alumno que escriba un texto en donde realice su presentación en una situación determinada, empleando estructuras similares a las analizadas y practicadas.

Para el desarrollo de la propuesta en ambos grupos se evaluó la lectura y la lengua de señas, luego se realizó un plan de clases durante 9 meses y finalmente se evaluó la escritura. Es de resaltar que las evaluaciones estuvieron dirigidas al uso de la lengua y no a conocimientos aislados, por lo tanto, evaluaron la competencia comunicativa de los estudiantes.

Los resultados en la producción de textos fueron más favorables para el grupo de ELSE, lo que permite inferir que la capacitación directa en gramática permite mejorar la competencia léxica y sintáctica de los alumnos sordos, por lo cual se considera pertinente enmarcar el aprendizaje del español como L2, en el contexto de los programas de educación intercultural bilingüe, que es el mismo método que se emplea entre las personas que desean aprender una lengua extranjera. Otro aspecto que resalta la autora es la importancia del dominio del LS ya que permite ofrecer la posibilidad de comunicación fluida entre el docente y los estudiantes.

Otra alternativa para el desarrollo de los contenidos curriculares en el bilingüismo es el programa ABC, este, propone la enseñanza de español por medio de una educación combinada, es decir los estudiantes con DA están la mayor parte del tiempo con compañeros oyentes, contando con la presencia de dos profesores, uno que emplea LS y otro español oral, los cuales trabajan en coordinación desde cada metodología empleada. El desarrollo de las competencias comunicativas-lingüísticas de este programa incluye la enseñanza y aprendizaje tanto de la LS, así como, la adquisición fonológica, morfológica, léxica y semántica del español como L2. También fomenta la competencia lectoescritora, con el fin de alcanzar un nivel de interacción y de socialización (Franco Garcia & Nogueira, 2011). Para su práctica en 2018, Grageda y cols. (Grageda, Rodriguez, & Reyes, 2018), proponen la distribución de las actividades en 3 niveles:

En el primer nivel, se emplean imágenes que identifican textos y realizan oraciones simples, así como la comprensión del contenido gramatical que incluye el uso de los artículos, sustantivos, género, número y preguntas como ¿Qué?, ¿Cómo?, etc.

En el segundo nivel, se utilizan oraciones simples en todos los sentidos y se avanza hacia oraciones compuestas, dependiendo de la

habilidad de los estudiantes, por ejemplo, se avanza en la gramática, teniendo en cuenta los pronombres personales, el uso de preposiciones y el uso de los verbos en pasado y futuro.

En el nivel 3, se realiza la clase de español enfocada en la interpretación, uso de palabras homónimas y sinónimas, en la introducción de la identificación de los sufijos y prefijos, en el uso adecuado de las terminaciones inflexivas, así como, en el uso de sinónimos y antónimos. Adicionalmente, en este estudio se entrevistaron docentes con experiencia en la educación de personas con DA, con el fin de obtener información sobre las estrategias de enseñanza utilizadas por ellos, los niveles esperados de rendimiento, las estrategias de reforzamiento, las formas de evaluación, las estrategias lúdicas, las tecnologías y e material empleado en el proceso de enseñanza del español; el resultado de estas entrevistas derivó en 4 estrategias principales para facilitar el proceso de comunicación en las personas con DA.

La primera enmarca los aspectos tecnológicos y didácticos y contempla la elaboración del material adecuado para utilizar en la enseñanza del español; la segunda presenta actividades de enseñanza, en las cuales resaltan el uso de imágenes proyectadas para enseñar el vocabulario base en cada lección,

uso de internet para la comunicación en línea durante la clase de español y la elaboración de un plan con actividades lúdicas; la tercera estrategia incluye las actividades de evaluación, en la que se valoran las competencias de redacción y lectura; por último, la cuarta estrategia recalca la importancia de la enseñanza del LS, enfatizando en la importancia de actualizar el manual de dicha lengua y la creación de cortometrajes educativos con interpretación en LS.

A manera de conclusión, los autores afirman que, las IES que consideren recibir estudiantes con DA en sus aulas de clase, necesitarán realizar adecuaciones curriculares en sus programas educativos; lo que representa asumir un gran reto, el cual es necesario para alcanzar una educación más inclusiva.

Ortiz en 2018 (Ortiz Lopez, 2018), planteó una estrategia metodológica para la enseñanza del español escrito, fundamentadas en el método de logogenia y en la respuesta física total (TPR por sus siglas en inglés “Total Physical Response”), el cual se estructuró en 3 partes, cada una de las cuales, incluye un tema principal, los objetivos, un entorno, la técnica, la actividad y los recursos didácticos.

La primera parte, presenta estrategias metodológicas preparatorias para la inducción a la cultura escrita y la lecto-escritura; con

temas principales como, explorar distintos textos en sus contextos, buscando semejanzas y diferencias; promoción de la lectura signada de cuentos con texto escrito y pictogramas; secuencias lógicas y temporales, es decir, proponer actividades para que los estudiantes entren en contacto con la cultura escrita. La segunda parte, contempla estrategias metodológicas para la enseñanza de lecto-escritura con temas tales como, reconocer la escritura desde sus características gráficas; práctica de lectura a través de un cuento creado por los niños a través de la aplicación de logogenia; escribir con enfoque comunicativo, cartas, mensajes etc., uso de material para aprendizaje autónomo, entre otros, organizando las actividades siguiendo el proceso que propone el método global, donde se parte de la lectura de la frase en el contexto de un texto, para desde ahí, permitir que los estudiantes identifiquen las palabras y finalmente las letras.

La tercera parte, se basa en el modelo TPR de enseñanza de segundas lenguas, que combina lo visual con lo kinestésico; se propone que el TPR se puede adaptar, cambiando las instrucciones verbales por instrucciones escritas, lo cual ayudará a que los estudiantes aumenten su confianza para aprender el español escrito como L2 e incluye actividades como acciones físicas y escritura en

movimiento, de igual forma propone un banco de vocabulario planeado por semanas y palabras nuevas cada semana.

La autora concluye que en el marco del modelo educativo bilingüe bicultural para personas con DA, este método de enseñanza apoyado en lo visual y kinestésico puede aportar a la labor del docente para la enseñanza de español como L2. Además, recomienda que para reforzar la información visual se deben al incluir recursos tecnológicos, tales como: textos en internet, mensajes y subtítulos en las películas, entre otros, lo cual resulta eficaz para avanzar en las competencias comunicativas para esta población.

Finalmente, en 2020 González (Gonzalez Puerto, 2020), un docente con DA, propone un Modelo pedagógico en el cual se pretende determinar si, la educación basada en una planificación lingüística e impartida por un docente con DA como “modelo de lengua vida”, contribuyen al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas del estudiante con DA. El modelo se fundamentó en impartir los contenidos curriculares del curso de español, en Lengua de Señas Mexicana (LSM), aplicando la logogenia y estrategias adicionales, como la lectura labio facial, la terapia de audición y lenguaje oral; complementado con talleres de LSM, psicología y salud auditiva para las familias y

los docentes; así como, trabajos interdisciplinarios, convivencias y asesorías, todo desarrollado por docentes con DA.

La aplicación del modelo se llevó a cabo durante 5 semanas, en la jornada contraria al horario escolar en estudiantes con DA de diferentes niveles. Los resultados mostraron que hubo un progreso del 45% en la escritura y comprensión lectora en los estudiantes desde pre-escolar hasta 3° de primaria, del 69.5% en los grados de 4° a 6° y del 52% en los de secundaria y preparatoria. Adicionalmente, se observó un cambio en promedio del 52.8%, en el desarrollo de las competencias lingüísticas.

Lo anterior, confirma que contar con la presencia de un docente “Modelo de Lengua y Vida”, sumado a la implementación de una planificación lingüística, contribuyen a la adquisición de las competencias lingüísticas y comunicativas del estudiante con DA, el autor refiere que ser bilingüe, le permite a las personas con DA integrarse al mundo oyente en todos los ámbitos de la vida social.

Al revisar parte de la literatura disponible en cuanto a las diferentes estrategias para la enseñanza del español como L2, se pueden destacar aspectos tales como, para que una persona con DA pueda ser bilingüe es fundamental que tenga total dominio del LS, para facilitar la comprensión de la gramática del nuevo idioma y este proceso será más

exitoso si esta competencia se adquiere desde la niñez.

Adicionalmente, con los documentos revisados se evidencia que, no existe una estrategia educativa 100% efectiva para la enseñanza del español como L2 en personas con DA, es por esto que los educadores-investigadores continúan explorando diferentes estrategias o modificando las ya existentes para facilitar el proceso de bilingüismo en esta población.

Para que una persona con DA sea bilingüe, se requiere no solo que asista a una institución educativa y se aplique determinada estrategia, sino que es necesario que se cree todo un entorno familiar y social que apoye esta iniciativa, para facilitar el proceso. Asimismo, al ingresar a un entorno educativo inclusivo se hace necesario evaluar las competencias previas en los diferentes aspectos del bilingüismo con el fin de reforzar los que se encuentren deficientes y favorecer así, su proceso de aprendizaje en el campo de formación que ha elegido.

En conclusión, todas las estrategias revisadas en este documento muestran aspectos relevantes para reforzar un componente fundamental para el desarrollo de una comunidad minoritaria que comparte un lenguaje, como lo es un medio de

comunicación alternativo que conlleven a una integración entre la comunidad con DA y la comunidad oyente. Adicionalmente, teniendo en cuenta que vivimos en la era digital, es necesario que futuros estudios incluyan más, el uso de los medios tecnológicos y de comunicación TIC, con los que se cuenta actualmente, los cuales pueden beneficiar el fortalecimiento de la educación de las personas con limitación auditiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Chaux-Tabares, D. P., Moncada-Lopera, I. C., & Restrepo-Quiñonez, L. D. (2015). Estrategia didáctica basada en el español como lengua extranjera, para la enseñanza de la escritura en personas sordas. Universidad de Manizales. Manizales: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.

Chomsky, N. (2003). La arquitectura del lenguaje. Barcelona: Kairós. ISBN: 9788472455474, 112 p.

Cruz, L. S., & Ramírez, P. (1995). El Bilingüismo de los Sordos. Bogotá, Colombia: INSOR. Obtenido de: http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/publicaciones/El_bilinguismo_de_los_sordos_noviembre_1995.pdf

Congreso de Colombia. (27 de febrero de 2013). Ley Estatutaria N° 1618 de 2013.

Bogotá, Colombia. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>

Consuegra, J. F., Franco, J. A., González, Y., Lora, F. J., Rendón, L., & Saldarriaga, C. (2002). Aproximaciones a la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en personas sordas del Colegio Francisco Luis Hernández Betancur (Ciesor). 1-161. Medellín, Colombia. Obtenido de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/961/1/D0125.pdf>

Fernández Soneira, A. M. (2005). La enseñanza de español como segunda lengua para personas sordas. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE de 2004, (págs. 341-348). Sevilla. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0339.pdf

Franco García, M. D., & Nogueira, R. (2011). Nuevos escenarios para la educación inclusiva: el proyecto ABC de atención al alumnado sordo. En C. d. española, Actas del Congreso Nacional de Diversidad, Calidad y Equidad Educativas (pág. 7). Murcia: Murcia, Consejería de educación. Obtenido de: https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26202/Diversidad_calidad_equidad.pdf

González Puerto, R. (marzo de 2020). Panificación lingüística y modelo sordo

(adulto) de lengua y vida para la implementación del modelo educativo bilingüe bicultural (MEBB) para el alumnado sordo en el CAM No. 12. V Congreso internacional virtual sobre la educación en el siglo XXI, 623-637. Obtenido de <https://www.eumed.net/actas/20/educacion/56-planificacion-linguistica-y-modelo-sordo-adulto-de-lengua-y-vida.pdf>

Grageda, E., Rodríguez, R., & Reyes, D. (17 de 12 de 2018). Propuesta metodológica para la enseñanza del español en la escuela para niños sordos Esmirna. *Innovare: Revista de ciencia y tecnología*, 7(2), 47-67. <https://doi.org/10.5377/innovare.v7i2.8083>

Grosjéan, F. (2000). El derecho del niño sordo a crecer bilingüe. *Asociación de Difusión de la Comunidad Sorda*, I(4), 15-18. Barcelona. Obtenido de https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/grosjean_derechos.pdf

Instituto Nacional para Sordos. (2009). La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria: Obtenido de: https://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/cart_lengua_esc.pdf

Lissi, M. R., Svartholm, K., & González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 299-320.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017. Bogotá, Colombia. Obtenido de: <https://www.mineduacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-381928.html>

Ministerio de educación Nacional, INSOR (2018). Plan Estratégico Institucional 2019-2022 INSOR: Obtenido de: https://www.insor.gov.co/home/descargar/plan_estrategico_INSOR_2019_2022V1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Instituto Nacional para sordos INSOR. Recuperado el 6 de junio de 2021, Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-85396.html?_noredirect=1

Molina Béjar, Rocío. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 34(70), 109-128. Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200008&lng=es&tlng=es.

Ochoa, L., Gómez, A. C., & Osorno, M. L. (2013). Evaluación de un programa de acompañamiento en los procesos de lectura y escritura a estudiantes sordos. *Entornos*, 26(2), 171-179. DOI: 10.25054/01247905.482.

Organización Mundial de la Salud. (2 de marzo de 2021). Sordera y pérdida de la audición. Recuperado el 21 de junio de 2021, de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

Ortiz López, M. D. (2018). Alfabetización del niño sordo en español escrito como segunda lengua: propuesta de estrategias metodológicas para alumnos del segundo año de educación básica del INAL. Obtenido de <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/14517>

Radelli, B., & Franchi, E. (2018). La logogenia y el desarrollo lingüístico de los sordos. *Diario De Campo*, (28), 24–27. Obtenido de <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/diariod.ecampo/article/view/8419>

Rusell, G. S. (2016). La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera. Universidad Complutense de Madrid. Madrid: E-prints Complutense.

Silva, F. M., & Hernández, M. (2011). AIUTA DIDATTICI: Diseño de un recurso multimedia para la inclusión al aula regular, en el proceso de adquisición del español escrito en niñas y niños sordos mediante la logogenia. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de Repositorio Uniminuto:

<http://hdl.handle.net/10656/816>
