



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**ESPAÑOL ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA EN
SORDOS SEÑANTES: UN APORTE PARA LAS
ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN DOCENTE Y LA
ENSEÑANZA DE LAS METÁFORAS**

Yenifer Rodas Correa

Danny Natali Castaño Piedrahita

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Español escrito como segunda lengua en sordos señantes: un aporte para las estrategias de mediación docente y la enseñanza de las metáforas

Danny Natali Castaño Piedrahita

Yenifer Rodas Correa

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

Licenciada en Educación Especial

Asesores:

Luisa Fernanda Naranjo Orozco

Doctora en lingüística

Víctor Hugo Ruiz Hernández

Magíster en Gestión de la Informática Educativa

Línea de Investigación:

Aportes de la Educación Especial a la atención educativa y social a grupos poblacionales diversos

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020-2

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema	5
2. Capítulo de contextualización	13
I. La Educación de los Sordos a nivel histórico	13
II. Palabra-Objeto-Idea: las personas sordas aprenden español	14
III. Implicaciones del oralismo	14
IV. De la oralidad a la gestualidad	16
V. La revolución de los Sordos	18
VI. Lenguas de señas (LS)	19
VII. Sordos señantes	22
VIII. Sordos bilingües	23
IX. Latinoamérica	25
X. Los Sordos en Colombia	26
XI. El enfoque clínico vs el enfoque socioantropológico	27
3. Justificación	28
4. Antecedentes	29
4.1 Internacionales	30
4.2 Nacionales	36
4.3 Regionales	39
5. Marco Conceptual	45
5.1 Español escrito para Sordos	45
5.2 Mediación pedagógica	47
5.3 Metáfora	48
6. Marco teórico	49
7. Objetivos	54
7.1 Objetivo general	55

7.2 Objetivos específicos	55
8. Marco metodológico	56
8.1 Enfoque	56
8.2 Diseño	57
8.3 Contextualización	57
8.4 Población y muestra	59
8.5 Técnicas	62
8.6 Instrumentos	63
8.7 Recolección de datos	64
8.8 Resultados y análisis	65
8.8.1 Entrevista y cuestionarios de autodiligenciamiento	65
8.8.2 Encuestas tipo Likert	80
8.8.3 Tablas de frecuencia	91
9. Discusiones	113
10. Recomendaciones	120
11. Conclusiones	121
12. Consideraciones Éticas	125
13. Compromisos y Estrategias de Comunicación	125
14. Referencias bibliográficas	126
15. Anexos	133
15.1 Consentimiento informado en LSC por parte de los estudiantes	133
15.2 Consentimiento informado para las personas entrevistadas	133
15.3 Cuadro de conceptualización	135
15.4 Operacionalización de la variable	137

Dedicatoria

A la comunidad sorda; por permitirme ser su estudiante y su docente

Yenifer Rodas

*A mi familia, por la compañía y apoyo constante durante mi proceso de formación
A la comunidad sorda, por concederme el privilegio de compartir mis conocimientos*

Danny Natali Castaño Piedrahita

Agradecimientos

*A las personas sordas que participaron en esta investigación
A los asesores que acompañaron nuestro camino durante dos años*

Resumen

Esta investigación se realiza desde un enfoque cuantitativo con un diseño *no experimental transversal o transeccional* y aborda la enseñanza del español escrito como segunda lengua para Sordos, enfocándose en las estrategias de mediación docente y la enseñanza de algunas metáforas, dentro del Curso *Taller de español como lengua no nativa para sordos: un aporte para la vida universitaria* que se desarrolla en la Universidad de Antioquia en los periodos 2019-2-2020-1. Esto debido a que las metáforas del español son complejas de entender para las personas sordas, ya que estas son permeadas por las personas oyentes y su significado se construye de forma social y cultural. El enfoque sobre la sordera en esta investigación es el socio-antropológico, considerando que en el curso observado se utiliza la Lengua de Señas Colombiana, las actividades propuestas por los mediadores son desde el reconocimiento de los Sordos como población lingüística minoritaria y no como personas con discapacidad.

1. Planteamiento del problema

Comprender quiénes son las personas sordas exige reconstruir parte de su historia. Como toda historia, tiene múltiples narraciones; en este sentido, es posible al menos distinguir dos: aquella que da cuenta del poder y, por ende, del control que han ejercido los oyentes sobre los procesos educativos, lingüísticos, legislativos y sociales de las personas sordas. Por otro, la historia narrada por los propios protagonistas, las personas sordas, la que da cuenta de las múltiples prácticas sociales cargadas de significados y representaciones en respuesta a esta influencia y poder ejercido por los oyentes, materializado principalmente por las políticas de Estado (Skliar, 1997, p.1).

El enfoque bilingüe bicultural tiene dentro de sus propósitos fortalecer la identidad bicultural del Sordo, potenciando así sus capacidades dentro de la cultura sorda y por medio de ella acercarse a la cultura oyente, en la cual la persona sorda se encuentra inmersa y se ve directamente expuesta a sus interacciones. Además, dicho modelo reflexiona la necesidad de inclusión de dos lenguas y dos culturas dentro de los contextos escolares, considerando que allí existe una presencia de representantes de ambas comunidades.

Si bien, la participación de las personas sordas en diferentes espacios académicos se ha venido incrementando, especialmente en los niveles educativos de básica y media, no se ha evidenciado de la misma forma en el acceso a la educación superior. Según el Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad RLCPD-2018, en el departamento de Antioquia existen 17.330 Sordos, de los cuales 551 son estudiantes de educación

superior. Aunque, en este documento no se presenta una distribución por municipios, se estima que en el Valle de Aburrá hay un aproximado de 41 Sordos en pregrado¹.

Un primer acercamiento a la literatura en torno a este fenómeno y el análisis de datos de sondeos anteriores, permiten comprender que al ingresar a estas instituciones, la lectura de los textos académicos se convierte en todo un reto para las personas sordas; por ejemplo, en el uso y comprensión de un vocabulario más académico con respecto a la educación básica y media. Eso en relación con los procesos de permanencia. En términos de accesibilidad, se encuentra una brecha amplia entre los niveles esperados de comprensión de lectura y razonamiento lógico que requieren los exámenes de admisión en las universidades y los que realmente poseen las personas sordas que los presentan; tal como se vislumbra en una prueba piloto realizada en el marco de la iniciativa “Soy Capaz” de la vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia:

En el año 2008 se aplicó una pequeña prueba piloto a cinco personas sordas con nivel A y B de español, encontrando que todos están en nivel A1 en diferentes porcentajes, en un rango 50 a 70% en dicho nivel, en A2 en un 10 a 20%. La prueba es conocida como DELE suministrada por el instituto Cervantes, prueba estandarizada de español: uno se presenta a un nivel de lengua, es decir, ningún sordo tiene un nivel A1 consolidado (Rendón, Naranjo & Valle, comunicación personal, abril de 2019).

De este modo, el nivel de competencia en español se constituye en factor determinante en los procesos de ingreso, permanencia y promoción de las personas sordas en la educación superior. En palabras de Pascagaza (2016)

Uno de los mayores desafíos para las personas con discapacidad auditiva se encuentra en las aulas de clase, y se denota aún más en las pruebas que estos deben responder en español escrito,

¹ Naranjo, 2019. Procesos morfológicos en la Lengua de Señas Colombiana. Tesis doctoral. Universidad de Antioquia

ya que en estas se haya preguntas analógicas; he ahí donde se denota la clara relación entre ambas lenguas, unas de las más claras dificultades se ve en los modismos, las expresiones idiomáticas, las locuciones y las metáforas (p.32)

Esto demanda de las Instituciones Educativas tanto la creación de políticas lingüísticas como de currículos que busquen fortalecer el uso de la lengua de señas (LS) como primera lengua (L1) y del español escrito como segunda lengua (L2).

Para dilucidar lo anterior, es necesario comprender que las personas sordas nacen en medio de dos culturas: la oyente y la sorda. En su mayoría, las personas sordas están expuestas a la lengua mayoritaria de su contexto, en el caso colombiano, el español; configurándose para ellos como una L2. Posteriormente, a través de su participación en Instituciones Educativas, los Sordos adquieren su L1, la Lengua de Señas Colombiana (LSC); que fue reconocida por el Estado hace un poco más de 20 años (Ley 324/1996) y es considerada legalmente como “la lengua natural de una comunidad de sordos, la cual forma parte de su patrimonio cultural y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral” (Ley 982, 2005, art. 10). Pese a ser dos lenguas claramente en contacto, como bien lo expone Naranjo (2013):

Tanto la cultura oyente como la sorda, poseen una lengua que, de acuerdo con su estructura, conserva unas características únicas. Así, el español se caracteriza por ser una lengua auditivo-oral, mientras que la LS, por ser viso-gesto-espacial (p. 20).

Concretando, tal como lo enuncia el Instituto Nacional para Sordos “se conoce que el 95% de las personas sordas provienen de familias oyentes usuarias de lenguas vocal–auditivas, lo cual las conduce a vivir una condición de bilingüismo” (INSOR, 2004, p. 6). No obstante, el bilingüismo de los Sordos es particular, dado que al no escuchar el idioma español no lo aprenden naturalmente, como lo aprende una persona que escucha. Aunque estén constantemente expuestos

al mismo, solo llegan a aprenderlo por medio de procesos de enseñanza sistemáticos, de una manera similar a la que una persona adulta aprende una L2, después de tener consolidada su L1.

Algunas de las metodologías usadas para la enseñanza del español escrito a personas sordas en Colombia, puntualmente en la ciudad de Medellín, han sido la logogenia y la logodáctica:

La logogenia es un método de intervención a nivel de la lecto-escritura; uno de sus objetivos es que los educandos con discapacidad auditiva logren la competencia comunicativa, por la inmersión en todos los aspectos del código escrito; reemplazando los estímulos auditivos por estímulos visuales (Marulanda & Almanza, 2018, p.22).

La diferencia entre las dos metodologías radica en la cantidad de usuarios a intervenir; mientras que la logogenia es individual, la logodáctica es grupal. Estas metodologías se han ejecutado específicamente en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur (Medellín) desde el año 2015. Allí, mediante la creación del centro de logogenia-logodáctica se constituye un espacio para la investigación, la formación y la aplicación, que posibilita el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes sordos, favoreciendo las diferentes habilidades comunicativas, expresivas y comprensivas con su entorno. De esta manera se incentiva el desarrollo bilingüe-bicultural como mecanismo fundamental para el desempeño en los diferentes contextos permeados y mediados por el código escrito.

El Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín (ITM), es otra de las instituciones que se ha dado a la tarea de abrir espacios para la enseñanza del español escrito a estudiantes sordos desde hace 10 años. “Actualmente cuentan con 14 estudiantes sordos usuarios de la LSC y 16 estudiantes sordos que no son usuarios de esta lengua” (Montes y Orozco, comunicación personal, 10 de marzo de 2020). Entre las metodologías que el instituto inicialmente empleó para la enseñanza del español escrito se encuentran la logogenia y la logodáctica. Posteriormente, se

comienza a trabajar bajo dos ambientes de aprendizaje, en primer lugar, se realiza una conceptualización de las reglas sintácticas, gramaticales, léxicas y semánticas, en el cual se identifican todas las características de las competencias lingüísticas; en segundo lugar, se emplea la logogenia como estrategia de intervención, dado que:

(...) la logogenia nos ubica en un diálogo, en una inmersión al estudiante: yo ya no le explico sino que ya uso esa información, la aplico, la contextualizo en términos de una estrategia - la logogenia-. Necesitamos los dos ambientes de aprendizaje, en términos de logogenia, el estudiante sordo requiere más estrategias para poder comprender esas reglas. (Montes y Orozco, comunicación personal, 10 de marzo de 2020).

Así mismo, se pudo indagar acerca de la pertinencia de incluir las metáforas dentro de los procesos de enseñanza del español como L2. Ambas logogenistas afirmaron que este es un elemento fundamental dentro de estos espacios, puesto que amplía el conocimiento de la lengua y se evidencia en los textos académicos, los cuales requieren de un análisis antes de ser entregados a los estudiantes, por su misma complejidad, así lo mencionan estas profesionales:

Los profesores de primer semestre entregan un texto y es nuestro trabajo sensibilizarlos: explicarles que es importante resumir la información, extraer las ideas principales, realizar mapas conceptuales, para que al final no me entreguen un texto de 14 hojas, considerando que con el nivel de español que presentan los estudiantes no van a entender ni el primer párrafo. (Montes y Orozco, comunicación personal, 10 de marzo de 2020).

En este sentido es importante explorar las estrategias que pueden llevarse a cabo en los procesos de enseñanza del español escrito, partiendo desde un enfoque socio antropológico en el que se tenga en cuenta la Lengua de Señas como lengua nativa de la comunidad.

Dando continuidad a la idea anterior, un aspecto importante en la enseñanza de L2, son los aspectos sociolingüísticos que hacen parte del idioma que se está aprendiendo y cómo estos se relacionan con la lengua. Así lo afirma (Del Carmen, 2017):

La enseñanza de la lengua no puede verse alejada del contexto sociocultural, donde se establece una estrecha interrelación entre el proceso de aprendizaje de la lengua para favorecer la comunicación y los factores que intervienen en él: el aprendizaje de una lengua debe ir más allá del enfoque meramente funcional, ya que una lengua es expresión de toda una cultura y una forma de entender la realidad y las relaciones interpersonales (p.32).

Uno de los elementos que hace parte de la sociolingüística, que está dentro de la competencia pragmática, es la metáfora. La enseñanza de esta permite dinamizar las clases y hacerlas al mismo tiempo mucho más novedosas para los estudiantes, dado que permiten generar discusiones y comparaciones con posibles metáforas que se presentan en la L1 y puedan relacionarse con metáforas que se estén trabajando en la L2. Más concretamente y en palabras de De la Jara (2018)

Las metáforas consiguen vincular los contenidos curriculares con la actualidad y la realidad de nuestros estudiantes ayudando a que se sientan más cómodos y atraídos hacia la materia y ofreciéndoles muestras y ejemplos reales de uso cotidiano. Los materiales que podemos crear basados en ellas nos ofrecen un amplio abanico de posibilidades al ser un contenido que se puede manipular con facilidad (p.354).

Abordar la mediación que realiza el docente para la enseñanza de las metáforas dentro del curso de español escrito para sordos toma un lugar fundamental, debido a la inmersión que tienen las personas sordas en la cultura oyente. La comprensión de las metáforas requiere de unos conocimientos culturales, que son dados por la tradición y el uso de la lengua, y que generalmente hacen parte de la tradición oral y no escrita. Debido a esto, las personas sordas

presentan dificultades para comprender las metáforas del español usadas por los oyentes (Naranjo, 2013, p. 478).

En este sentido, si el mediador pretende enseñar las metáforas del español a las personas sordas, debe entender el significado que tienen estas para la cultura oyente y así mismo aclararlo en LSC, explicando su sentido figurado.

De acuerdo con esto, se pretende indagar las estrategias de mediación docente que aporten en los procesos de enseñanza del español escrito. La mediación pedagógica según Gutiérrez y Prieto (1993), se define como: “El tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (p.67).

Como bien se ha mencionado, la metáfora es un elemento que hace parte de una cultura. Es importante aclarar que si bien en la LSC se implementan metáforas, estas obedecen a un orden visual característico de esta lengua. Además, la interpretación del mundo es visual, por ende; se utilizan las particularidades espaciales y físicas que se encuentran en su entorno. Teniendo en cuenta esto, las metáforas del español utilizadas por los oyentes, no son las mismas que las empleadas por los sordos a través de la LSC y por ende se requieren estrategias de mediación que permitan abordarla sin distorsionar la información que ésta conlleva.

Complementando lo anterior, es importante tener en cuenta que los procesos de enseñanza de una L2 para personas oyentes difieren de los procesos de enseñanza que se llevan a cabo con las personas sordas, debido a las diferencias de *input* informativo, puesto que la forma de aprender de los oyentes se da principalmente por el canal auditivo, a diferencia de las personas sordas quienes aprenden por medio de otros canales, principalmente, el visual.

Sin embargo, al nacer en un lugar donde la mayoría de las personas se comunican por medio de una lengua oral -incluyendo sus familias-, se logra cierta cercanía hacia esa otra lengua

-en este caso el español- principalmente en su modalidad escrita y en algunos casos en su modalidad oral, situación que puede ser conveniente para los sordos, pues son permeados todo el tiempo por la L2 que están aprendiendo.

La necesidad de la enseñanza de la metáfora dentro del curso de español escrito como L2 no solo se argumenta desde el reconocimiento que tiene la metáfora como un recurso fundamental en el uso del lenguaje, sino también porque se impregna en el sistema lingüístico, debido al papel esencial que tiene en los discursos, por ende en la conducta humana. Además, abordar este elemento podría contribuir en las demás competencias, gramatical y comunicativa, posicionándose este componente con un alto nivel de relevancia durante el aprendizaje de una segunda lengua en los diferentes niveles de adquisición.

Es importante aclarar que este proyecto se enfoca en la enseñanza y no en el aprendizaje de los estudiantes, es decir, que se investiga desde lo pedagógico, dado que el foco de la investigación son las estrategias que utilizan los mediadores durante las sesiones de clase. Por lo anterior, se llegó al siguiente interrogante:

¿Cómo son las estrategias de mediación docente que se implementan para la enseñanza del español escrito como L2 en Sordos señantes y la enseñanza de las metáforas dentro del curso *Taller de español como lengua no nativa para sordos: un aporte para la vida universitaria* desarrollado en la Universidad de Antioquia durante los años 2019-2020?

2. Capítulo de contextualización

I. La Educación de los Sordos a nivel histórico

Durante la edad media se creía que ser Sordo era un castigo divino y solo se trataba por medio de curaciones milagrosas. En 1198 el papa Inocencio permite el matrimonio de un sordo, argumentando que aunque no se comunique de forma oral, puede hacerlo en señas. (Sánchez, 1990, p.33).

Más adelante durante el siglo XVI, la pedagogía se posiciona frente a la educación de los Sordos y por primera vez se afirma que estas personas pueden ser educables. Además, el habla era un prerrequisito fundamental para el reconocimiento de los derechos legales, por ejemplo, poseer propiedades. Sin embargo, no estaba claro si lo mejor era educar por medio de la oralidad o por medio de las señas, creando una brecha entre lo oral y lo gestual. Fue el Abate francés Charles Michel de L'Épée quien reconoce que los sordos se comunican por medio de un sistema de gestos y crea en 1775 el método francés; al mismo tiempo en que el método alemán propuesto por Samuel Heinicke, se encontraba en oposición al primero, debido que para este el pensamiento sólo era posible a través de la lengua oral (Sánchez, 1990, p.50).

Mientras los oralistas divulgaban y aplicaban sus métodos, los gestualistas también se daban a conocer. En 1816 se divulga la metodología gestualista iniciada por Laurent Clerc en Estados Unidos y desde 1817 a 1867 se fundan alrededor de 20 escuelas para niños sordos. Paralelamente, se llevan a cabo registros de censos de la población de personas sordas, se forman asociaciones de maestros, se publican numerosos artículos y comentarios del tema de la sordera. Durante esta época, Graser inicia la experiencia de la integración de sordos en la escuela regular y sostiene que las dos grandes deficiencias en la educación del sordo radican en el uso de la

comunicación gestual y en el aislamiento de los sordos en instituciones y escuelas residenciales. (Sánchez, 1990, p.64).

II. Palabra-Objeto-Idea: las personas sordas aprenden español

Al hablar de comunidad sorda y enseñanza del español escrito, se encuentran registros históricos desde el año 384 a. de C, cuando filósofos como Aristóteles, Lucrecio y Galeno se planteaban una relación entre la sordera, el habla y la imposibilidad de instruir al sordo. En el siglo XV el pedagogo Rodolfo Agrícola (1443-1486) reporta el logro de un Sordo que aprendió a leer perfectamente, siendo considerado este hecho como un caso excepcional, dado que para la época se tenía la idea que para los sordos de nacimiento les era inalcanzable la educación y el habla (Sánchez, 1990, p. 32).

En 1501 Gerónimo Cardano puso en debate que los Sordos podían asimilar una palabra con relación al objeto sin la mediación de la lengua oral. Es decir, se escribía la palabra y se mostraba el objeto que la representaba, el Sordo guardaba en su mente la forma de los caracteres escritos y los podía asociar con las ideas, puesto que las palabras representan las ideas por una convención. Así mismo, el maestro Pedro Ponce de León (1520-1584) comenzó a enseñar la escritura a los Sordos y después les presentaba los objetos correspondientes a las palabras escritas (Sánchez, 1990, p.36). Cabe resaltar que Ponce fue catalogado como el primer maestro de sordos en la historia, más adelante otros pedagogos como Juan Pablo Bonet y Manuel Rodríguez de Carrión continuaron implementando y mejorando dicha metodología.

III. Implicaciones del oralismo

Fue tanto el impacto del método oral, que en 1880 durante el Congreso de Milán, quedó completamente prohibida la Lengua de Señas. Aunque a este congreso asistieron varios maestros sordos y oyentes, paradójicamente los únicos maestros con derecho al voto fueron los oyentes. Si

bien, este suceso ocurrió hace más de cien años, en la actualidad todavía hace parte de las prácticas educativas de algunos países en donde a las personas sordas se les niega su condición como seres políticos y sociales (Sánchez 1990, p.55).

Las resoluciones de dicho Congreso afectaron tanto el uso de la lengua de señas para la comunicación de la comunidad sorda como la educación de dicha población, mediante reformas en las escuelas de sordos. Es así como se suspende la contratación de los maestros sordos, se dedica más tiempo a la enseñanza del habla, reduciéndose el tiempo de otras asignaturas dentro de los procesos académicos y asimismo se vio comprometida la enseñanza de la escritura, la inmersión a la comunidad sorda, el acceso a la historia, los valores y las costumbres de su comunidad, como lo sustenta Oviedo (2006):

(...) Los niños perdían así la posibilidad de contar con modelos exitosos para su vida como adultos Sordos. Muchos comenzaron a creer, al no ver adultos Sordos, que los niños Sordos comenzaban a oír cuando se hacían adultos (algunos eran más bien de la idea de que los niños Sordos morían todos antes de llegar a la vida adulta). Además, de alcanzar mediocres resultados en el aprendizaje del habla (el objetivo principal de la escuela oralista), los niños egresados de las escuelas oralistas tenían habilidades lectoras correspondientes a edades muy inferiores y muchos mostraban graves problemas psíquicos (p. 4).

Ahora bien, el oralismo se encontraba en su más alto furor y dentro de los más grandes defensores de este se encuentra Alexander Graham Bell quien aplicó el método llamado “visible speech” creado por su padre para la enseñanza de la articulación de la palabra. Su posición fue aceptada por muchos maestros que estaban interesados por el mismo tema, (Sánchez, 1990, p. 65). Sin embargo, su preocupación por la eugenesia lo llevó a proponer una ley que prohibía el matrimonio entre Sordos congénitos o aquellas personas que tuviesen más de un Sordo en su familia; además, hacía recaer sobre el ámbito educativo la responsabilidad de preservar la salud

de la especie humana, dado que se tenía la preocupación que por la educación de los Sordos estaba ayudando a la creación de una diversidad sorda de la especie humana. Al estar aislados los Sordos de los oyentes en instituciones educativas se ayudaba a la unión entre sordos y esto podría provocar nacimientos de más Sordos, por lo tanto era necesaria la eliminación tanto de las escuelas especiales, la lengua de señas como de los maestros sordos en la escuela. Estas creencias apoyaban la idea de volver a la integración del sordo a través de la eliminación de la Lengua de Señas.

IV. De la oralidad a la gestualidad

Fue hacia el año 1960 que se evidencia la ineficacia del método oralista, no solo a nivel educativo, social, sino también en la enseñanza del habla. En vista de ello el acceso a la educación se daba después de haber pasado la etapa de adquisición del lenguaje; además, se daba en un medio segregador, se contribuía a la marginación de los Sordos puesto que no eran seres activos dentro de la cultura dominante. No obstante los oralistas insistieron en el proceso de la enseñanza del habla, interviniendo en la población sorda desde más temprana edad; a decir por Sánchez (1990):

(...) La “estimulación precoz”, como se llamó al comienzo, apareció como la forma de optimizar las capacidades intelectuales, del lenguaje y sociales de los niños, tanto con necesidades especiales como sin ellas. Se llegó a pensar que los sordos, a través de la estimulación temprana podían superar todas las dificultades lingüísticas, sociales y académicas que están con tanta frecuencia vinculadas con la sordera. (p.100).

Hasta los años 60 los Sordos, al estar influenciados por el oralismo, admitían que la LS no era una lengua, afirmaban que su lengua no podía estar a la misma altura del habla. Posteriormente, estos pensamientos comienzan a cambiar favoreciendo de nuevo el

posicionamiento de la LS como una lengua original la cual responde a necesidades comunicacionales, de identidad y desarrollo de la persona sorda.

Más adelante, se logra un cambio de perspectiva hacia la Lengua de Señas gracias a la influencia de Stokoe, quien fue el primero en indagar sobre la estructura de la lengua, dándose cuenta que esta cumplía con todos los requisitos lingüísticos para ser catalogada como tal y fue en el año 1960 que Stokoe publicó *Sign Language Structure y A Dictionary of American Sign Language*, obra mediante la cual plantea la estructura de la lengua de señas.

De acuerdo con Sacks (1989). (...) “las lenguas de señas no eran imágenes, sino por el contrario un conjunto de símbolos abstractos que comprenden una estructura interna compleja, por lo cual examinó los elementos que él consideraba componen la lengua de señas, la posición, el contorno y el movimiento de la mano, siendo estos elementos semejantes a los fonemas del habla.” (p.63).

Posterior a la reivindicación de la lengua de señas, en los años setenta se empiezan a crear diferentes espacios que contribuyeron a que se diera una nueva percepción no sólo de las personas sordas sino también de su lengua natural; así lo menciona Sacks (1989):

En la década de 1970 se formaron grupos de « orgullo sordo» , y proliferaron los libros, las obras teatrales, las películas y los programas televisivos en los que se daba una nueva visión positiva de los sordos y de su lenguaje (la obra más famosa fue *Hijos de un Dios menor*, primera obra teatral en Broadway, después película); la introducción de algunas señas (en forma de «Comunicación Total») en los colegios; el acceso de un número cada vez mayor de sordos a la universidad; la aparición de una élite sorda muy instruida, con conciencia política y a veces militante. (p.9).

Es así como después de una historia llena de luchas, los Sordos comienzan a ganar un espacio, a tener voz y voto con respecto a sus derechos y en 1985 el Ministerio Nacional de

Educación de Francia realiza un documento en el cual se aceptan las lenguas de señas, asumiéndola como un medio válido de comunicación. El oralismo se ve como un fracaso y como método lleno de prejuicios, puesto que después de ser aplicado durante muchos años no arroja grandes cambios en la educación de los Sordos. Así lo afirma (Sánchez, 1990, p.131) “Recién ahora puede hablarse del fracaso del oralismo. Recién ahora puede señalarse, objetivamente, la miseria de un método que era tan solo la punta visible de un iceberg de prejuicios”.

V. La revolución de los Sordos

En el año 1987 Behares plantea que el lenguaje escrito estimula lo viso-espacial y que es natural en la percepción del Sordo. En este mismo año se da el Congreso de la Federación Mundial de Sordos (WFD), donde se dictan varias resoluciones sobre la educación de las personas sordas y la LS, durante este congreso se proponen asuntos fundamentales: la comisión recomienda a la WFD que los niños sordos sean escolarizados y que en esa escolarización se emplee la Lengua de Señas, una educación bilingüe para los niños sordos, la LS como primera lengua y la lengua oral como L2. Este congreso es de gran importancia para los derechos de las personas sordas y el reconocimiento de su lengua y de su comunidad. (Sánchez, 1990, p.8).

A partir de este momento de la historia comienzan a suceder grandes revoluciones por parte de las personas sordas, una de ellas es la lucha de los estudiantes en la Universidad de Gallaudet, en 1988. Irving King Jordan se convierte en el primer presidente sordo de esta Universidad (después de 125 años de haber tenido presidentes oyentes), gracias a que los estudiantes se manifiestan y cierran la Universidad durante una semana, no dejan entrar a nadie, hacen pancartas y cantos en señas mediante las cuales expresan su inconformidad con los presidentes oyentes que han tenido el mando durante tanto tiempo. Oviedo (2006, p. 4), describe

este suceso: “Los manifestantes decidieron radicalizar la protesta, y volvieron al campus, que al día siguiente, lunes 7 de marzo, amaneció con las entradas bloqueadas por autobuses con las ruedas desinfladas. Los estudiantes no les permitieron a las autoridades entrar”.

Es entonces como se escribe una nueva historia para las personas sordas en el mundo, se comienza a hablar de comunidad, de identidad, de su lengua nativa, que ahora se les reconoce y se les respeta mucho más que antes.

El papel simbólico que Gallaudet daba a los logros de la protesta tenía unas dimensiones épicas, y eso animó a otros colectivos a elevar exigencias también. El inicio del empoderamiento (*empowerment*, en inglés) de la comunidad Sorda de Gallaudet marcó un proceso similar en otras partes. Harlan Lane, en su libro *La máscara de benevolencia* dedica un capítulo completo a analizar las consecuencias de la protesta, que llevó a otras manifestaciones y a presiones en países como Francia, Inglaterra, Rusia, Alemania y Canadá, donde los Sordos lograron incluso que se revocaran leyes viejas o se aprobaran nuevas para mejorar sus respectivos entornos. (Oviedo, 2006, p.5).

VI. Lenguas de señas (LS)

Estas lenguas pertenecen al grupo de las lenguas humanas, no son universales; contrario a esto, existen lenguas de señas diferentes por cada país, e incluso pueden presentar algunas variaciones dependiendo de la región. “No existe una lengua de señas universal. En cada país, las comunidades sordas desarrollan de modo independiente sus propios códigos, que difieren tanto de la lengua oral del entorno como de otras lenguas de señas” (Braem, 1995).

El Instituto Nacional para Sordos (INSOR, s.f, p,1), define la LS, como:

La lengua natural de las personas sordas. Se basa en movimientos y expresiones a través de las manos, los ojos, el rostro, la boca y el cuerpo. Muchos sordos se comunican con

esta lengua y requieren de un intérprete o persona que la maneje para relacionarse con oyentes que no la conocen. En Colombia se le llama Lengua de Señas Colombiana.

Se constituye como la primera lengua de las personas sordas; esta permite el completo desarrollo cognitivo, del lenguaje y la socialización, de acuerdo con la edad. Además, le permite a la comunidad sorda construir y representar la realidad, expresarse a través de los pensamientos e ideas, por medio de las diferentes interacciones con sus coetáneos, adultos sordos y a personas competentes en la lengua, así como también posibilita el aprendizaje de una L2. Sobre esto, (Sánchez, 2010) afirma que:

Los niños sordos sólo pueden dominar a cabalidad la lengua de señas, por lo que si no tienen la oportunidad de apropiarse de esa lengua desde el momento mismo en que se diagnostica la sordera, no podrán desarrollar normalmente su lenguaje y su capacidad intelectual se verá limitada.(p. 2).

Dentro de sus características, se destaca que la LS tiene aspectos gramaticales propios. Las manos, los brazos, el tronco y el rostro son los órganos de articulación. Se destaca porque su codificación es espacio-gestual y su decodificación es visual, mientras que en la lengua oral la codificación es oral y la decodificación es auditiva. En las lenguas orales la producción es lineal, y en las LS es simultánea.

La LS recibe su validez como lengua al cumplir con las funciones comunicativas, debido a que posibilita que la persona sorda trascienda las conversaciones cotidianas y permite la construcción de conocimientos, discusión y reflexión de diferentes temas, la LSC en la comunidad sorda cumple finalmente con las mismas funciones que las lenguas orales en los oyentes. Según Halliday (1975) existen tres grandes metafunciones del lenguaje:

a) La función ideativa: representa la relación entre el hablante y el mundo real que lo rodea, incluyendo el propio ser como parte de él. Expresa la experiencia del hablante pero también la

estructura y determina la forma en que vemos el mundo.

b) La función interpersonal, permite el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales.

Se trata de una función interactiva y sirve para expresar los diferentes roles sociales incluyendo los roles que cada uno asume en la comunicación.

Estas dos funciones básicas representan los objetivos de las personas al utilizar el lenguaje: entender el mundo y actuar en él. La tercera metafunción es necesaria para hacer funcionar los componentes ideativo e interpersonal, se trata de:

c) La función textual, a través de la cual la lengua establece correspondencia entre ella misma y la situación en la cual se emplea. Esta función permite establecer las relaciones de cohesión entre las partes de un texto y su adecuación a la situación concreta en que concurre.

Sánchez, C (2010) plantea que: “Las funciones que cumplen todas las lenguas naturales son de una importancia superlativa para todos los seres humanos, porque ellas permiten una comunicación irrestricta entre sus usuarios, y contribuyen de manera decisiva al desarrollo del pensamiento” (p.1).

Las lenguas de señas son creadas y utilizadas por la comunidad sorda para satisfacer sus necesidades comunicativas, dado que le permite a sus usuarios expresar pensamientos, sentimientos e ideas, así mismo aporta a su crecimiento intelectual y personal. Además, esta lengua ha sido reconocida a nivel nacional por medio de la Ley 324 de 1996.

La lengua de señas, es la principal característica de las personas que no solo hacen parte de la comunidad sorda, sino también, que se sienten identificadas como individuos con unas particularidades propias de su población. En palabras de Skliar (1997):

La participación en la comunidad sorda se define por el uso común de la lengua de señas, por los sentimientos de identidad grupal, auto-reconocimiento e identificación como sordo o reconocerse como diferentes. Estos factores llevan a redefinir la sordera como una diferencia y no

como una deficiencia, lo cual permite que los sordos se constituyan entonces, como una comunidad lingüística minoritaria y no como un grupo desviado anormal. (p. 133-134).

VII. Sordos señantes

Son las personas sordas usuarias de la lengua de señas, constituyéndose esta como la forma preeminente de comunicación e identidad social, al igual que de los valores comunitarios y culturales propios de la comunidad sorda.

(...) en la actualidad las personas sordas hacen uso de la lengua de señas y la obtención de su estructura lingüística requiere de la convivencia grupal. Ellos construyen el sistema de comunicación, producto de la capacidad natural como ser humano y la relación de experiencias sordas propias (Oviedo, 2003).

Existen varios tipos de sordos señantes: monolingües, bilingües y políglotas, siendo los primeros quienes solo utilizan la lengua de señas para comunicarse, los Sordos bilingües son usuarios de la Lengua de Señas Colombiana y el castellano escrito u oral según el caso, (Ley 982, 2005). Por último, cuando se habla de sordos políglotas, se refieren a quienes hacen uso de más de cuatro lenguas, incluyendo las lenguas de señas de otros países o la lengua de señas internacional.

En palabras de Fridman (2009), el Sordo es aquella persona cuya posibilidad de adscripción lingüística está condicionada por su limitada o nula audición, dificultando su adscripción en comunidades de lenguas orales, facilitándola en comunidades de lenguas de señas, o imposibilitándola cuando el sujeto no ha accedido a lengua alguna, ni oral, ni de señas.

Las personas sordas señantes se diferencian de las personas sordas oralizadas en varios aspectos: con respecto a las primeras, se puede decir que adquieren una lengua natural en un contexto de comunicación, mientras que las personas sordas oralizadas deben aprender el

español oral con procesos terapéuticos fuertes y constantes. Además, las personas sordas usuarias del español oral no se reconocen como parte de una comunidad lingüística y cultural. Fridman, 2005 plantea que: “Sordo señante” es toda aquella persona cuya forma prioritaria de comunicación e identidad social se define en torno de la cultura de una comunidad de sordos y su lengua de señas.”(p.11).

VIII. Sordos bilingües ²

Las personas sordas hacen parte de una comunidad minoritaria, algunas son usuarias de la lengua de señas como lengua natural y primera lengua. Poseen tradiciones y prácticas culturales diferentes a la comunidad oyente. En este sentido, hablar de bilingüismo en la población sorda, se refiere al empleo de la Lengua de Señas Colombiana y al castellano escrito u oral (de acuerdo con el caso). Por tanto, utilizan dos lenguas para efectuar un intercambio comunicativo tanto con la comunidad sorda usuaria de la lengua de señas, como con los oyentes que usan el castellano.

El concepto de bilingüismo tiene varias posturas, algunos hablan de una categorización según el orden de aprendizaje de las lenguas, según el grado de competencias y otros según la edad. Pietrosevoli (2008) expone una tipología de bilingüismo según el orden de la adquisición de las lenguas, este puede ser de tres tipos de acuerdo con Fabbro, 1999 (p. 5):

- Compacto: cuando L1 y L2 son adquiridas antes de los 6 años.
- Coordinado: cuando la L2 se adquiere después de L1 y antes de la pubertad.
- Subordinado: cuando se usa la segunda lengua como mediadora de la primera.

Según el grado de competencia (Hamers y Balnc 1990-1986), se puede hablar de dos

² Son usuarios de dos códigos distintos: la lengua de señas y la lengua oral

tipos de bilingüismo (p 5.):

- Balanceado: cuando se dominan por igual L1 y L2.
- Dominante: cuando se domina más una lengua que la otra.

Según la edad (Edpstein, Flynn y Martohardjono 1996) se pueden presentar tres tipos de bilingüismo:

- Temprano: cuando L1 y L2 son adquiridas en la primera infancia.
- Tardío: cuando L2 es adquirida más tarde que L1, pero antes de la pubertad.
- Adulto aprendiz de segunda lengua: cuando L2 es adquirida a edad avanzada.

Muchos factores podrían complejizar la tipologización del bilingüismo, por ejemplo, el desarrollo de la lengua escrita que se presenta en todos los sordos no es igual. Cada sordo presenta unas realidades en su desarrollo personal y académico; por lo tanto, el bilingüismo en el sordo de acuerdo a lo mencionado, presenta diferentes matices que tienen que ver con el proceso educativo de cada persona, los diferentes apoyos que ha brindado la familia durante su vida, la edad en que adquirió su L1 y posteriormente su L2.

Por otro lado, Vélez (s.f.) señala: el bilingüismo se ha venido interpretando de acuerdo con sus prácticas de diferentes formas:

-Español signado: sistema inventado por oyentes para enseñar español, solo tomando el vocabulario de la LSC con la estructura del español, asignando señas a cada elemento lingüístico del español (incluidos artículos, conjunciones, interjecciones, preposiciones).

-Comunicación total: modalidad inventada por oyentes que consiste en explicar los mensajes hablando y signando simultáneamente (una mezcla de formas distintas de comunicación que se dijo que era una lengua, pero que no lo es).

-Lengua de señas escrita: visagrafía, que hasta ahora nadie ha adoptado por la

dificultad de escribir una LS. Lo más próximo que ha habido a lengua de señas escrita y que funcione ha sido escribir con la grafía y el vocabulario del español, pero con la sintaxis de la LS según los sordos mismos la consideran (escribiéndola los mismos Sordos).

-Español escrito más LSC: se manejan textos escritos en español y son continuamente interpretados a la LSC.

-Español oral más LSC: es empleada sobre todo cuando algún sordo oralizado se vincula a una propuesta educativa en LSC: el maestro habla en LSC, pero con la intención de no excluirlo, vocaliza enfáticamente la palabra correspondiente a algunas de las señas empleadas.

El bilingüismo representa un avance en la historia de la educación de los sordos, gracias al reconocimiento que se les ha otorgado a las personas sordas como miembros de una comunidad, además, la lengua de señas cumple con todas las leyes lingüísticas y da la posibilidad de solventar las necesidades comunicativas propias del ser humano.

IX. Latinoamérica

En nuestro subcontinente se comienzan a notar grandes cambios, empiezan a crearse cada vez más propuestas bilingües para Sordos, escuelas, comunidades y demás espacios que han sido adquiridos por ellos mismos. Sánchez (1990), menciona dos ejemplos puntualmente:

En dos países, Uruguay y Venezuela, se implementan dos propuestas bilingües a nivel oficial. En virtud de las peculiaridades y condiciones propias de cada país, las estrategias de implementación del modelo bilingüe son diferentes. La experiencia venezolana nos da ocasión de comentar algunas de las vicisitudes de la implementación de un modelo bilingüe y los riesgos que

enfrenta, tanto internos como externos. De ella se pueden extraer algunas enseñanzas para ser aplicadas en otros lugares en donde se encara un cambio radical en la educación de los sordos (p.168).

X. Los Sordos en Colombia

En Colombia se creó el primer colegio para Sordos del país “Nuestra Señora de La Sabiduría”, en 1924 en Santafé de Bogotá y en 1957 se fundó en esta misma ciudad la primera asociación de sordos. Por otra parte, en Medellín se crea en 1926 el primer colegio para ciegos y sordos de la ciudad que hoy lleva el nombre de “Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur”.

La Lengua de Señas se aprobó y se decretó como primera lengua de la comunidad sorda, en el año 1996 gracias a la Ley 324. Actualmente, en Antioquia hay otras Instituciones que incluyen población sorda, algunas de ellas por mencionar son: la Institución Educativa Juan Nepomuceno Cadavid en Itagüí, Institución Educativa el Concejo de Medellín, la Institución Educativa Barro Blanco en Rionegro, Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM).

La presencia de estas Instituciones Educativas se torna fundamental para los estudiantes sordos, puesto que la permanencia en estos espacios no solo contribuye a la formación académica, sino también al fortalecimiento y acercamiento al mundo oyente a través del español en su modalidad escrita, dado que están permeados por ambas culturas y se encuentran inmersos en un bilingüismo que les permitirá estar en contacto con ambas lenguas durante sus vidas siendo integrantes de ambas comunidades.

En relación a lo anterior, las orientaciones pedagógicas del MEN (2006) plantean que: “El espacio escolar proporciona a los niños y jóvenes sordos experiencias pedagógicas que promueven la reflexión, conocimiento y apropiación de las culturas que están en estrecha relación con las lenguas que cotidianamente interactúan. De un lado, la cultura sorda, la cual se va apropiando a partir de la identificación personal que va constituyendo el educando como persona sorda y como miembro de una comunidad lingüística minoritaria, de los contactos permanentes con sordos adultos, de la exploración de conocimientos en torno a la historia de la comunidad, sus características, luchas, evolución, objetivos, formas de organización y valores culturales. Por otro lado, la cultura que proviene de la segunda lengua del educando, es decir, la lengua que hablan los padres, la familia y la sociedad mayoritaria.” (p.14).

XI. El enfoque clínico vs el enfoque socioantropológico

En los inicios de la historia de la comunidad sorda, primaba un enfoque clínico que tenía como fin la rehabilitación auditiva y posteriormente la cura de la sordera. Moeller, White & Shisler (como se citó en Muñoz y Sánchez, 2017) plantean el modelo clínico o médico así: “En términos generales, se sostiene que el modelo médico asume la sordera como una discapacidad e incorpora la intervención asistencialista terapéutica y rehabilitadora para sanar la enfermedad de la sordera, es decir, la persona es considerada “no oyente” (p. 248).

Más adelante se dio lugar a un enfoque socio-antropológico en el que se les reconoce como una minoría lingüística, con una identidad y características propias. Lane (como se citó en Muñoz y Sánchez, 2017) afirma que:

El paradigma socio-antropológico sostiene que los sordos pertenecen a una cultura minoritaria o minoría étnica que posee una lengua propia (lengua de señas) y que sus miembros desarrollan una identidad particular; por lo tanto, son considerados personas sordas (descartando

persona no oyente), destacando a un sujeto con derechos que está inmerso en una sociedad que naturalmente no es intercultural (p.248).

En la actualidad hay muchas personas e Instituciones que siguen considerando el enfoque clínico y sostienen que lo mejor para los Sordos es la oralidad. Sin embargo, el enfoque de esta investigación es socio-antropológico, puesto que visualizamos a las personas sordas como parte de una comunidad lingüística, con una historia de lucha, una identidad y una lengua propia que se reconoce como su L1.

3. Justificación

Durante las prácticas pedagógicas, lectura de textos y visitas a colegios para Sordos, se ha evidenciado que dentro de la enseñanza del español se podrían emplear diferentes estrategias de mediación pedagógica, específicamente para enseñar la metáfora del español escrito a esta población. Estas estrategias serían de gran apoyo en el proceso de aprendizaje de una L2, dado que la necesidad de la enseñanza de la metáfora no solo se argumenta desde el reconocimiento que tiene como recurso fundamental en el uso de la lengua, sino también que se impregna en el sistema lingüístico debido al papel esencial que tiene en el discurso, por ende en la conducta humana. Igualmente, abordar este componente va a contribuir en las demás competencias: gramatical y comunicativa, posicionándose este elemento con un alto nivel de relevancia durante el aprendizaje de una segunda lengua en los diferentes niveles de adquisición.

El uso de las metáforas dentro de los procesos de aprendizaje de una L2, son muy significativos. Más allá de enseñar un código, permiten comprender de qué forma entiende el mundo la otra cultura (en este caso la cultura oyente), además, el texto académico está lleno de elementos gramaticales ya complejos a los que el estudiante sordo necesita llegar. Es necesario agregar que las metáforas dan una gran amplitud para el conocimiento de la lengua, porque

ayudan a generar la competencia lingüística y porque en los textos académicos que se abordan en la universidad se pueden encontrar algunas metáforas que los estudiantes sordos deben comprender y saber utilizar.

Los resultados de este proyecto de investigación podría llegar a ser un insumo para los procesos de enseñanza del español escrito para Sordos en contextos académicos de educación superior, permitiendo así mejores procesos de enseñanza de la lengua escrita y por tanto mejorando su desempeño académico.

Por otro lado, como educadoras especiales en formación se debe propender no solo al acceso de las personas sordas en la Educación superior, sino también a su permanencia y promoción. Además, procurar que la enseñanza del español como segunda lengua haga parte de las políticas de bilingüismo de estas instituciones para que sirvan como apoyo, insumo y herramienta durante el proceso de enseñanza del español escrito. Asimismo, en este estudio se presenta una articulación entre licenciaturas hermanas (Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana) las cuales por primera vez están trabajando de la mano aportando desde su quehacer pedagógico con y para la comunidad sorda. Debido a que ambos grupos de estudiantes estaban interesados en el mismo tema y por esto se decidió trabajar en conjunto, aportando cada uno desde su saber específico.

4. Antecedentes

La búsqueda que se hizo para hallar las siguientes investigaciones fue principalmente virtual, dado que no se encontró suficiente información en formato físico para el abordaje de la temática. Inicialmente se comenzaron a leer investigaciones realizadas en Chile sobre el español escrito para sordos, más adelante se ubicaron otros estudios internacionales, nacionales y

regionales. La razón por la cual se eligieron radica principalmente en el aporte que logran realizar a este proyecto: desde el aprendizaje del español escrito como L2 en comunidades ágrafas y en personas sordas, hasta la importancia de integrar la enseñanza de la metáfora dentro de estos mismos procesos. Se eligen estos estudios investigativos y no otros, en vista de que logran una descripción y análisis detallado de la temática que aquí se aborda.

4.1 Internacionales

Una de las investigaciones encontradas, proviene de México y es realizada por Viramontes, Morales y Burrola (2011), titulada *Aprendizaje de la escritura en lengua no materna: Casos de niños tarahumaras*. Dicho estudio tiene como fin investigativo analizar la situación de los niños migrantes indígenas en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura en una lengua que no es la materna. La metodología implementada en la investigación es de tipo cualitativa; inicialmente se realiza mediante el método de casos con la participación de cuatro niños Tarahumaras; más adelante, se realiza un análisis de los elementos contextuales y familiares del establecimiento indígena y de las dos escuelas primarias tanto la regular como la indígena.

Los principales resultados de la investigación indicaron que dentro de los factores principales que intervienen en el aprendizaje de la escritura de la lengua no materna en los niños tarahumaras son, los procesos individuales de los mismos, de sus familias, el contexto del asentamiento, los requerimientos de la escuela, las metodologías implementadas por el cuerpo docente, las expectativas de los estudiantes tarahumaras, los climas de trabajo en los grupos escolares y los textos implementados en el aula.

Se debe tener en cuenta que en la enseñanza del español como segunda lengua en comunidades ágrafas interfieren diversos factores que se deben tomar en consideración durante

esta investigación con la comunidad sorda, de esta manera garantizar unos procesos educativos exitosos, preservando sus identidades y aprovechando los recursos de sus contextos.

De otra parte, con respecto a los procesos de escritura de personas sordas, se encontró una investigación de Venezuela, realizada por Torres (2007), titulada *El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos*. Orientada hacia la interpretación de las realidades socioculturales de los estudiantes sordos mediante el empoderamiento de la lengua escrita. Por esa razón, la autora planteó los siguientes interrogantes: ¿Cómo es la comunicación del estudiante adolescente sordo cuando lo hace con una persona oyente?, ¿cuál es la actitud del estudiante adolescente sordo cuando se enfrenta a un texto escrito?, ¿cómo escriben los adolescentes sordos?.

El objetivo general fue proponer un cuerpo de lineamientos pedagógicos acerca de las condiciones asociadas al aprendizaje de la lengua escrita en estudiantes adolescentes sordos a través de la mensajería de texto.

Con respecto a la metodología empleada, se enmarcó en un enfoque cualitativo-interpretativo. Adicionalmente, se adoptó el enfoque etnográfico como modo de acción. Este enfoque permite el estudio de la realidad sociocultural, ya que las relaciones se encuentran reguladas por costumbres o por ciertos derechos y obligaciones recíprocas. Los hallazgos que arroja esta investigación se clasificaron en tres categorías:

1. Desde la lengua escrita: en el proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos se evidencia, desconocimiento de la gramática del español escrito, errores ortográficos, no poseen polisemántica de las palabras, escritura mecánica sin comprensión y carencia de escritura espontánea.
2. Desde las estrategias cognoscitivas: los estudiantes adolescentes sordos no hacen usos de estrategias cognoscitivas, desconocen diferentes estrategias para acceder a la

escritura, recurren a otras personas cuando se encuentran en conflictos académicos.

3. Desde la escritura espontánea: los estudiantes adolescentes sordos hacen uso de la gramática de la lengua de señas venezolana para la escritura y leen y escriben sin imposición.

La investigación se centró en los aportes que dan algunas plataformas de mensajería de texto en el proceso de escritura espontánea para los sordos. Adicionalmente, resalta la facilidad que tiene este medio de escritura para los sordos debido a los términos que allí se emplean, ya que pueden registrarse en cualquier lengua.

Para complementar la investigación anterior, se halla otro estudio con autoría de Morales García (2015), que lleva por título *El español escrito como segunda lengua en el sordo: apuntes para su enseñanza*, proveniente de Venezuela, que tiene como objetivo dar a conocer el acceso de las personas sordas a la escritura, y al mismo tiempo mostrar las dificultades que presentan en el proceso de aprendizaje. La metodología consistió en realizar proyectos o pequeños proyectos de escritura que fueran del interés de los estudiantes, la autora también plantea una pedagogía integradora, desde un conjunto de estrategias didácticas que conecten la lengua de señas y el español escrito, así como proponer actividades que pongan en contacto al estudiante sordo, tanto con el texto como con la gramática del español. Es importante que los proyectos se propongan desde una mirada constructivista, donde el estudiante realice hipótesis, comparta y evalúe sus producciones escritas.

Los aportes que tiene este texto son muy valiosos, puesto que hace énfasis en la importancia que tiene adquirir primero la lengua de señas, para después acceder al español escrito, desde la creación de textos que sean del interés del estudiante, y desde una perspectiva constructivista, en donde él es responsable de la elaboración y evaluación de su trabajo. De las investigaciones anteriores, es importante rescatar que todas estas apuntan hacia la enseñanza del

español en diferentes comunidades (ágrafas y comunidades sordas), y lo que tienen en común ambas comunidades es que requieren de estrategias específicas en donde se tengan en cuenta sus necesidades y características particulares.

Después de haber explorado sobre enseñanza del español en comunidades ágrafas y comunidades sordas, la búsqueda de antecedentes realiza un giro hacia la metáfora dentro de la enseñanza del español como L2, puesto que es esta la temática del presente proyecto. La primera investigación que se encuentra es realizada por Masid, B (2017), titulada *La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia*, con procedencia española, surge del planteamiento principal: los aprendices de segundas lenguas (L2) necesitan que se dedique en clase una atención explícita a la enseñanza de las metáforas lingüísticas, ya que favorece el desarrollo de las competencias comunicativas y de las destrezas básicas. De acuerdo al planteamiento surgieron las preguntas de investigación: ¿Es el número de aciertos en cuanto a la interpretación/producción de metáforas somáticas independiente al tratamiento? Es decir, ¿hay diferencia significativa entre el número de aciertos del Pretest y el número de aciertos del Postest en cuanto a la interpretación/producción de metáforas somáticas?, ¿existirían diferencias significativas entre los diferentes niveles del MCER en cuanto a número de aciertos con respecto a la interpretación/producción de metáforas somáticas en Pretest y Postest? Seguido de esto se plantea el objetivo de este trabajo: demostrar la importancia de la enseñanza de la metáfora lingüística en ELE como parte constitutiva del léxico general del español y como componente facilitador de acceso al léxico polisémico.

El fundamento teórico de esta investigación es la Teoría cognitiva de la metáfora de Lakoff y Johnson (1980), desde esta teoría se considera que la metáfora deja de considerarse sólo como un recurso estilístico para ser considerada un recurso esencial. Se abordan conceptos como: la metáfora y la competencia metafórica.

La metodología implementada tuvo orientación desde lo inductivo-deductivo, las variables independientes que se tomaron para esta investigación fueron el tratamiento experimental y el nivel del español de los participantes; y en la variable dependiente se analizó la influencia del número de aciertos. La muestra está integrada por un total de 90 estudiantes eslovacos entre 14 y 18 años divididos en tres grupos; las técnicas se implementan desde un punto de vista descriptivo, se resumen los datos obtenidos y se organizan mediante medidas de tendencia central (medias) y medidas de dispersión (desviación típica); e inferencial, así mismo se aplicará el Test T-student o la técnica no paramétrica de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon; para la segunda pregunta con la prueba ANOVA se comparan los grupos.

Entre los principales resultados, se encontró que el tratamiento influye en el número de aciertos en actividades e interpretación de metáforas lingüísticas somáticas, pero dicho número de aciertos no está relacionado con el nivel de Español de los participantes, además, se puede afirmar que el nivel del desconocimiento inicial de las mismas metáforas lingüísticas eran semejante en los distintos niveles, pero los postest muestran que el aprendizaje no ha sido más costoso para los grupos de niveles más bajos, lo cual conlleva afirmar que es conveniente adelantar su enseñanza a niveles más bajos, ya que como demuestra el estudio, los estudiantes de A2 no presentan mayores dificultades de aprendizaje de la metáfora que los alumnos de B2.

Esta investigación es un antecedente muy importante para este proyecto, puesto que hace especial énfasis en la importancia que tiene la enseñanza de la metáfora en segundas lenguas, debido a las competencias comunicativas que se pueden desarrollar con la misma.

Otra de las investigaciones sobre la metáfora en L2, es escrita en España por De la Jara (2017), que lleva por título *Metáforas en la enseñanza de segundas lenguas: unión entre culturas*. Realiza una breve revisión de las metáforas en el aula de lenguas extranjeras, además, se basa en la teoría de Lakoff y Johnson quienes hacen referencia a la metáfora como “un reflejo

de la sociedad en la que vivimos, es decir, “nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica”. Así mismo, se tomaron algunos estudios basados en mejorar o ampliar la competencia comunicativa de los estudiantes.

La investigación presenta como objetivo integrar la metáfora en la enseñanza y/o aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, además, tiene como intención constatar el vacío de estudios e información sobre la aplicabilidad de metáforas cognitivas en enseñanza de lenguas, por otra parte, poner de manifiesto su validez, dejando al margen su valor estilístico, como vínculo de unión entre culturas. Este trabajo destaca la relevancia que supone determinar qué metáforas son similares entre diversas lenguas para precisar de qué forma pueden contribuir a establecer vínculos entre las mismas.

Según Lakoff las metáforas no solo sirven para embellecer el discurso o como recurso literario, sino que forma parte de nuestra vida cotidiana.

En conclusión, se considera un recurso que puede ayudar a dinamizar las clases y es por ello que es relevante, pues se piensa que cuando a los estudiantes les resulta novedosa y amena una clase aprenderán los contenidos con más motivación, los recordarán posteriormente con mayor facilidad y les encontrarán diferentes aplicaciones en su día a día.

Estas investigaciones resultan de gran impacto para el presente proyecto, dado que plantean cómo la metáfora puede convertirse en un recurso de suma importancia para atraer la atención de los estudiantes, considerando que para ellos es un elemento novedoso de la lengua. Esto reafirma la importancia de involucrar la enseñanza de la metáfora en los procesos de formación en L2.

4.2 Nacionales

La última investigación sobre la metáfora que se va a mencionar aquí, la realizó Pascagaza, L (2016), en Colombia, titulada *Metáforas visuales en las personas sordas: un análisis descriptivo de sus complejas interpretaciones en contextos educativos*. Buscó indagar desde un punto descriptivo cómo la comunidad sorda infantil percibe e interpreta las metáforas visuales; y cómo este entendimiento favorece o dificulta el desarrollo del lenguaje y la comprensión de la realidad.

En su planteamiento de problema exhibe que el entendimiento de metáforas (en este caso vistas desde el tropo Símil) depende de la cosmovisión de cada persona, de sus experiencias tanto físicas como culturales, donde entran a jugar lo verbal y lo visual. Parte de que las personas sordas tienden a ser bilingües, puesto que su primera lengua es la LSC (en el caso de que sean Colombianos) y la segunda la natal de su país (en este caso, el español). Siendo así, se pregunta “¿Qué tipo de problemáticas educativas pueden describirse a partir del análisis de Metáforas Visuales utilizadas por la comunidad sorda de los ciclos 4 y 5 del Colegio Federico García Lorca?”. Sobre esta pregunta la autora propuso como objetivo general, describir las problemáticas frente al uso de metáforas visuales por parte de la comunidad sorda del colegio anteriormente mencionado. Mientras que como objetivos específicos planteó analizar las experiencias en el proceso de aprendizaje de las metáforas, interpretar estas mismas en la LSC y lograr que su grupo focal entienda que debido a la falta de interacción con los oyentes, se tiende a dificultar la comprensión de las metáforas visuales.

Hace una investigación de corte cualitativo, donde interactúa constantemente con su población (17 estudiantes de grado 9º a 11 del colegio Federico García Lorca de Bogotá). Durante la indagación se limita a la entrevista y la toma de videos de los estudiantes; en estas

sesiones presenta distintos tipos de metáforas visuales e imágenes relacionadas a los estudiantes y toma testimonios de lo que estos han comprendido de las mismas. Estas entrevistas las hace de manera individual, de modo que el testimonio de un estudiante no contamine o permee la interpretación o percepción de otro.

En sus conclusiones, Pascagaza recalca la importancia del aprendizaje de la lengua de señas desde la infancia en los Sordos, donde gracias a esta tendrán un mejor desarrollo comunicativo y social. Además, enfatiza que el contexto y los entes más cercanos al Sordo influyen en su proceso cognitivo: a mayor riqueza cultural en su entorno, tendrá mayor desarrollo cognitivo. Hay que hacer una aclaración y es el hecho de que lo anterior es posible siempre y cuando sea un entorno permeado por la lengua de señas.

Esta investigación es muy útil, puesto que, su autor es una persona sorda que realiza un juicioso análisis sobre las metáforas visuales en estudiantes sordos para su tesis de maestría. Además, destaca la importancia de la Educación Bilingüe Bicultural para Sordos como un método asertivo a la hora de educarlo.

Es necesario ahora mencionar otra investigación sobre este mismo tema. Esta es realizada por Cháux, Moncada y Restrepo. Pretende buscar estrategias didácticas, que posibiliten el desarrollo de habilidades que les permita a las personas sordas el acceso de manera más eficiente a los códigos lingüísticos escriturales de la lengua oral y por lo tanto, su inclusión en cada uno de los contextos en los que interactúa.

Los objetivos generales de la investigación son: -develar los sentidos que tiene para las personas sordas el aprendizaje del español; -cualificar los procesos escriturales en los niños, niñas y jóvenes sordos, a través de una estrategia didáctica fundamentada en la enseñanza del español como lengua extranjera

A partir de la pregunta de investigación: ¿Una estrategia didáctica fundamentada en la enseñanza del español como lengua extranjera, permitirá a los niños, niñas y jóvenes sordos mejorar sus habilidades en la escritura desde este código lingüístico? se hizo elección del proceso investigativo mixto, desde dos fases, la primera mediante un enfoque cualitativo exploratorio y el tipo de investigación acogido fue la teoría fundamentada; la segunda fase se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo y el tipo de investigación fue el empírico-analítico.

El estudio se llevó a cabo en dos ciudades, en Cali se conformaron dos grupos focales con cinco estudiantes sordos adolescentes cursando los grados 7° a 11° usuarios de la LSC y de estos dos oralizados con restos auditivos; como parte del grupo de familia participaron seis personas, tres madres, una tía, una hermana, una prima, todas oyentes. En Medellín se realizaron dos grupos focales, el primero con siete estudiantes de tercero de primaria señantes, el segundo grupo conformado por estudiantes del grado noveno, el tercer grupo conformado por once Sordos adultos modelos lingüísticos y el grupo focal de familia conformado por seis madres y dos abuelas.

Los estudiantes participantes del proceso reconocen la importancia de acceder al español, factor fundamental para la interacción con la comunidad oyente, alcanzar logros académicos, laborales y sociales. Además, se evidenció mayor interés hacia el español escrito, puesto que la preferencia hacia el oralismo genera exclusión y se convierte en obstáculo para alcanzar habilidades deseadas.

Igualmente, los estudiantes participantes contemplaron las falencias existentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, por lo tanto, advierten la necesidad de nuevas herramientas didácticas que fortalezcan las habilidades en el español escrito. De lo anterior se desencadena que la comunidad sorda sea consciente de los apuros que se les presenta en la elaboración de escritos.

La investigación aporta conocimientos acerca del proceso de la construcción y apropiación que se da en la lengua escrita desde la teoría de la psicogénesis, así mismo los diferentes períodos, etapas por los cuales se pasan para la construcción de la escritura, asociándose con las características de las personas sordas.

Esta información ayuda a comprender los procesos que pueden vivenciar los Sordos desde un componente visual que responda a sus características para la comunicación que son diferenciales y particulares dentro de la lengua dominante, el español como lengua oral.

4.3 Regionales

Con respecto a la dificultad que suscita traducir las metáforas del español a la Lengua de Señas Colombiana, se encontró una investigación realizada por Naranjo y Guerrero (2013), titulada *Intraductibilidad de las metáforas del español a la lengua de señas colombiana*. Allí, mencionan que la comprensión de las metáforas, requiere de unos conocimientos culturales, que son dados por la tradición y el uso de la lengua y generalmente hacen parte de la tradición oral y no escrita. Debido a esto, las personas sordas presentan dificultades para comprender las metáforas del español usadas por los oyentes. En la comprensión de las expresiones metafóricas convencionales o no convencionales, es importante la competencia comunicativa del hablante, el repertorio semántico, y por supuesto el conocimiento general compartido, que se refiere a un conjunto de creencias, actitudes, ideologías, opiniones... que pertenece a una comunidad en particular. Los autores realizan una clasificación de la metáfora: claras o transparentes, mixtas, semi-idiomáticas y encriptadas u opacas.

La interpretación que se hace de español a LSC, cuando se trata de metáforas, es muy compleja; por ejemplo, en un examen el intérprete no puede parafrasear estas para que sean más

entendibles para el estudiante sordo, pues se consideraría que se le está dando la respuesta, así que debe hacer una interpretación literal o semi-literal. Algunos traductores de otras lenguas orales, utilizan ejemplos de esa lengua de llegada, para explicar mejor las metáforas, pero en este caso en la LSC no es posible, puesto que el español tiene expresiones que pertenecen a una tradición oral y una representación auditiva del mundo. Los cambios de significado de las palabras y el doble sentido de algunas expresiones se han transmitido de generación en generación, información a la que no han accedido las personas sordas, transmisión que no se ha heredado a la comunidad sorda, además las analogías que realizan a través de la LSC son de orden visual. Los autores plantean que entre sordos y oyentes, su pensamiento, sus procesos y construcciones cognitivas, su cultura e identidad son tan diferentes como lo son sus idiomas.

Para desarrollar la investigación, se contó con cuatro informantes con las siguientes características, 2 personas sordas: usuario nativo de la Lengua de Señas Colombiana, con conocimiento del español escrito y sin oralización, con nivel de estudio técnico, usuaria de la Lengua de Señas Colombiana, oralizada y con conocimiento del español escrito, con nivel de estudio profesional. 2 personas oyentes: usuario del español y el inglés, estudiante de maestría en lenguas extranjeras, usuaria del español, estudiante de pedagogía. Se les presentaron algunas metáforas, algunas debían interpretarlas de forma libre y en otras debían elegir la opción correcta. Muchas de las preguntas fueron tomadas de anteriores exámenes de admisión de la Universidad de Antioquia.

Es un texto de gran importancia, debido a que aclara algunas dudas sobre cómo entienden las metáforas del español las personas sordas y qué interpretaciones pueden hacer de las mismas. Así como afirma la complejidad que supone traducir una metáfora del español a la Lengua de Señas Colombiana, debido a que las primeras pertenecen a un contexto oyente.

Finalmente, es hallado un estudio titulado *Aproximaciones a la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en personas sordas del Colegio Francisco Luis Hernández Betancur (Ciesor)*. Hecho por Consuegra, Franco González, Lora, Rendón y Saldarriaga (2002). A través de este proyecto se pretende identificar las carencias existentes en los estudiantes sordos durante la adquisición de una segunda lengua, con el propósito de contribuir con elementos teóricos y prácticos que permitan evaluar los procesos de enseñanza- aprendizaje dentro del proyecto institucional, de manera que esto posibilite a la comunidad sorda reflexionar sobre la trascendencia que tiene acceder a una segunda lengua. El objetivo general de esta investigación es promover la adquisición de la lengua escrita como segunda lengua desde la integración curricular en estudiantes de primer a tercer grado de básica primaria del colegio CIESOR.

El enfoque en el cual se centraron los investigadores ha sido etnográfico, puesto que les permitía una descripción más valiosa del fenómeno abordado, por otra parte, este enfoque tiene a desarrollar de forma general conceptos y a comprender las acciones humanas desde un punto de vista interno. Así mismo, desde este enfoque se retoma la observación como instrumento.

En los aportes e implicaciones de la investigación se plantea: la enseñanza del español escrito no debe abordarse únicamente por un lente metodológico, es fundamental acercarse y reconocer los diferentes factores que influyen en la enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, contextos familiares, sociales y escolares en los cuales se encuentran inmersos los educandos. El desarrollo del proyecto permite percibir diversas necesidades sociales y académicas que propicia el acceso de la comunidad sorda al español escrito.

Dentro de las necesidades sociales se mencionan: posibilitar más espacios de participación y proyección de la comunidad sorda en el colegio, no sólo como modelos lingüísticos sino como modelos de identidad, promover un espacio de encuentro intercultural, posibilitando un mayor conocimiento y relación con los diferentes entornos, vincular a la familia

en el proceso educativo de sus hijos sordos, desarrollar una actitud positiva en los y las estudiantes hacia la lengua escrita, afianzar y desarrollar estrategias de difusión, mantenimiento y desarrollo de la lengua de señas en los docentes, los estudiantes y los padres de familia, posibilitar espacios de interacción académica, artística, etc. entre los y las estudiantes de bachillerato y primaria.

En las necesidades académicas: adecuación de un modelo pedagógico acorde a las necesidades de la población sorda, mayor formación en saberes específicos por parte de los y las docentes, conformar equipos de trabajo que planeen y organicen actividades académicas de actualización e investigación y actividades prácticas de enriquecimiento y consolidación grupal, vincular a la comunidad educativa a los procesos escolares, mayor conocimiento de metodologías de enseñanza de segundas lenguas, acoger orientaciones evaluativas específicas para el castellano escrito como segunda lengua en las personas sordas, buscar metodologías acordes a las características de las personas sordas.

Se resalta que este proyecto es solo un acercamiento inicial a la enseñanza del español escrito como segunda lengua para personas sordas, por lo tanto, no es una cuestión finalizada, tampoco representa la única respuesta para abordar la problemática mencionada.

Este trabajo realiza una presentación sobre el recorrido histórico que ha vivenciado la comunidad sorda, de igual manera define y explica conceptos que ayudan a clarificar y tener mayor apropiación del tema, como por ejemplo: lengua de señas, bilingüismo, la sordera vista desde el enfoque socio antropológico, entre otros. Además, el conocer la propuesta didáctica que se implementó en el proyecto permite reflexionar acerca de la pertinencia de repensar una metodología que permita a la comunidad sorda universitaria adquirir una segunda lengua, analizando la propuesta y posibles elementos que pueden enriquecer esta investigación.

A través del rastreo de investigaciones y artículos que abordan la enseñanza de la metáfora y el español escrito como L2 se puede observar que algunos parten del enfoque cuantitativo, mixto o cualitativo para dar respuestas a sus objetivos. Sin embargo se evidenció mayor recurrencia en la implementación del enfoque cualitativo a través del cual se han buscado encontrar estrategias para la enseñanza del español como lengua extranjera para niños y jóvenes sordos, asimismo para otras comunidades ágrafas, además, se ha buscado analizar el desenvolvimiento que tienen los jóvenes sordos mediante el uso de mensajería de texto, los factores que pueden influir en el aprendizaje del español como segunda lengua una vez se tiene consolidada la primera lengua, las dificultades que se presentan en el aprendizaje de esta segunda lengua y la importancia de la enseñanza de la metáfora dentro de la enseñanza del español escrito.

Para la recolección y análisis de la información se hace notorio la elección de la observación como técnica predilecta, las entrevistas, bitácoras y toma de vídeos dado que les permitirían a los investigadores realizar descripciones más precisas de los resultados encontrados, de igual manera les permitirían un estudio de las realidades contextuales de las comunidades implicadas en las investigaciones.

Estos estudios permiten realizar una conjugación de las diversas conclusiones, que permiten elaborar una reflexión y comprensión de las mismas de acuerdo a la temática abordada, es decir, las dificultades presentadas en el aprendizaje del español escrito como L2 en niños, niñas, jóvenes sordos y miembros de otras comunidades ágrafas, este se ve permeado por diversos factores dentro de los cuales se pueden destacar los contextos familiares, sociales, escolares, el contacto que se tiene con la primera lengua en este caso la lengua de señas, la cual influye en el desarrollo social y comunicativo, las metodologías abordadas por los docentes que dan pie a las propuestas de las actividades que permitan poner en contacto a los estudiantes con los textos y por ende la gramática del español, siendo de suma importancia sus producciones

escritas propuestas desde una mirada constructivista mediante las cuales puedan evaluarse y comparar sus producciones; así mismo, las expectativas y las necesidades que presenten los educandos.

Referente a la enseñanza de la metáfora se hace necesario primordialmente la aproximación a la polisemia de las palabras, puesto que en este instrumento cognitivo se ve inmerso el cambio, la extensión y la creación de significados de las palabras, además de ello las metáforas se configuran como un recurso que hace parte de la cotidianidad. Mediante el acercamiento a estas en los espacios de aprendizaje de segundas lenguas se beneficiarán las clases y por ende los procesos de aprendizaje en los estudiantes posibilitando el desarrollo de sus destrezas básicas y comunicativas. Al ser la metáfora un instrumento social y culturalmente compartido toma un papel relevante en el aprendizaje del español escrito como segunda lengua, si bien, se deben tener en cuenta las competencias propuestas por el MCER no se debe relegar esta competencia metafórica dado su valor lingüístico y esencial en los actos comunicativos.

Todos estos estudios han permitido que se tenga una mirada más centrada referente al tópico central que se realiza en esta investigación por medio de los cuales se ha permitido nutrir no solo la metodología seleccionada para llevar a cabo este estudio, sino también los referentes conceptuales y teóricos que serán fundamentales para los hallazgos y los análisis de la información seleccionada. Por último, se han tenido en cuenta los diferentes factores que incidieron durante la ejecución de los estudios que podrían incidir en este trabajo y serán determinantes para dar respuesta a la pregunta de investigación.

5. Marco Conceptual

5.1 Español escrito para Sordos

Parafraseando a Morales (2015), la escritura ha sido uno de los hallazgos más importantes del ser humano, por medio de esta pueden registrarse las diversas actividades, preservar las memorias y revelar las múltiples percepciones en el tiempo. Además, al ser esta una forma de expresión del lenguaje acarrea la implementación de signos de acuerdo con la elección por los individuos que mudan dependiendo de la cultura.

Ahora bien, la lengua escrita se caracteriza por poseer un conjunto de signos gráficos que deben obedecer a unas reglas gramaticales y ortográficas, esta se divide en dos tipos: alfabética (letras y signos de puntuación) y el sistema de cifras. Asimismo, se da por un canal visual en el cual tanto el emisor como el receptor deben utilizar la vista para decodificar el mensaje, a diferencia del español oral, que tiene como canal de recepción, el canal auditivo.

Por otro lado, el aprendizaje del español escrito en las personas sordas supone el desarrollo de la L1, la Lengua de Señas. Si no se tiene la competencia en la L1, el grado de dificultad en el aprendizaje de la L2 incrementará, teniendo en cuenta las particularidades que presenta esta para los Sordos, como por ejemplo que la lengua de señas es ágrafa, por lo tanto, se establecen obstáculos para realizar una conexión entre una lengua y la otra. En consecuencia, la mayoría de personas sordas presentan niveles bajos en lectura y escritura, tal como lo plantea Mayer (2007): “El 50% de los estudiantes sordos se gradúan de secundaria con lectura de cuarto grado y el 30% abandona la escuela funcionalmente analfabetos” (p.412)

Las dificultades que presentan las personas sordas, durante la adquisición de una L2, se dan principalmente porque su primera lengua no tiene mayor relación con las lenguas orales, por lo cual se hace más compleja la comprensión del código escrito, teniendo en cuenta que este

guarda una estrecha relación con la lengua oral. Dicho de otro modo, en palabras de Mayer (2007):

Los bajos niveles de alfabetización entre los estudiantes con deficiencia auditiva severa o profunda son, en parte, debido a la discrepancia entre su incompleto sistema del lenguaje hablado y las demandas de la lectura, siendo un sistema basado en el habla. Los niños sordos cuyo primer idioma no es el inglés (por ejemplo, ASL o algún otro lenguaje hablado o de señas) se ven enfrentados a desarrollar alfabetización en una lengua que aún no han adquirido (p.412)

Por otro lado, el español escrito se presenta de forma similar en otras comunidades lingüísticas, por ejemplo, en grupos indígenas que aunque su lengua es oral, esta es diferente a la lengua mayoritaria, que es el español. Así lo explican Romero, Ramos y otros (2008):

Las problemáticas son diversas: por una parte, se encuentran las dificultades en la apropiación de las diversas propuestas de grafía, por otra parte, aquellas problemáticas derivadas de la enseñanza de la escritura del español en condiciones de bilingüismo o de contacto entre lenguas. En este contexto, es legítimo preguntar por los procesos de transferencia llevados a cabo cuando se escribe en español por profesores y niños indígenas Embera-Chamí de Risaralda y los Nasa del Cauca, en contextos de bilingüismo, así como por las maneras de enseñar el español a niños hablantes de su lengua materna. (p.16).

Finalmente, es importante aclarar que existen diferentes formas de entender la L2: segunda lengua (se habla en el territorio, pero no es la L1), lengua extranjera (idioma que se habla fuera del país de procedencia) y lengua no nativa (se refiere a una lengua que no es propia de la comunidad de la persona).

Existen algunos factores que se tienen en cuenta y que determinan si el español es o no la segunda lengua para las personas sordas: algunos teóricos afirman que lo más importante es el orden de adquisición, es decir que primero haya aprendido la LS y después el español (oral o escrito). Sin embargo, otros autores afirman que lo que determina una L1 y una L2 no es el orden

de adquisición sino el desempeño que tiene en su L1; con respecto al uso natural y espontáneo de la lengua. (Naranjo, L, comunicación personal, 18 de junio de 2020).

5.2 Mediación pedagógica

Es un enfoque educativo emergente, que pretende vislumbrar el papel del maestro como mediador y no como alguien que solo se encarga de transmitir conocimiento. Este concepto aparece en reemplazo del término “enseñanza”, puesto que supone un cambio de modelo pedagógico. Sobre esto, Contreras (1995), afirma:

El término “mediación pedagógica” representa más que un cambio de nombre, un cambio de paradigma, es indispensable considerar el quehacer docente en una forma completamente distinta a como se considera desde los enfoques tradicional y escuela activa. La mediación pedagógica entendida en los términos del enfoque de reconstrucción del conocimiento, representa una síntesis de las posturas opuestas representadas por el énfasis en la enseñanza o en el aprendizaje de los dos primeros enfoques (p.14).

Este concepto se relaciona además, con la zona de desarrollo próximo (ZDP) propuesta por Vigotsky; se refiere a lo que realiza el estudiante con ayuda del docente o de sus pares. Tal como lo dice León (2014, p.139) “La relación entre la zona de desarrollo próximo (ZDP) y la mediación radica en que el aprendizaje es desarrollado en un espacio socialmente andamiado, mediado, asistido, donde el papel o rol del docente, es alentar el desarrollo, guiarlo”.

La mediación pedagógica se refiere a la forma en que el profesional en educación dispone de diversos recursos para la formación integral de los educandos, quienes podrán acceder a estos de forma participativa, creativa y reflexiva; respetándose los diferentes ritmos o estilos de aprendizaje que poseen los estudiantes. Los mediadores son responsables de hacer posible el acto educativo en lugar de centrarse en la transmisión de una serie de contenidos; siendo quienes propician el espacio para la generación de la reflexión por medio de las preguntas que dan origen

a otras preguntas, lo cual permite ir más allá de lo netamente curricular. De esta manera, los estudiantes pueden replantear sus saberes dejando de lado el miedo a errar, así pueden obtener conocimientos significativos.

5.3 Metáfora

Masid (2017) plantea que la metáfora es el origen del lenguaje, el instrumento cognitivo mediante el cual el hombre asimila la experiencia de la realidad, y se crea una representación de ella. Además, su carga expresiva la hace idónea para referirse a realidades inexpresables literalmente, es decir, es el medio ideal para transmitir lo inefable.

De esta manera la metáfora se convierte en un instrumento de conceptualización, siendo esta necesaria para conceptualizar las percepciones del mundo, reconociendo, además, este instrumento como parte del sistema conceptual que el ser humano utiliza para llevar a cabo procesos cognitivos como el pensamiento y en consecuencia la lengua.

Las metáforas tienen una alta carga cultural y presentan un conocimiento social compartido; de esta manera, se podrá tener una comprensión de las mismas. Algunas de ellas son compartidas entre diversas lenguas y culturas. Aunque en todas las lenguas existe este elemento lingüístico y cognitivo, no se dan las mismas a nivel cultural y como consecuencia de esto se pueden evidenciar diferencias; por ende una mala interpretación de ellas al no estar inmerso en el contexto de las mismas.

De acuerdo con Lakoff y Johnson (1998) se presentan tres tipos de estructuras conceptuales metafóricas:

Metáforas estructurales: en las que una actividad o una experiencia se estructuran en términos de otra. Por ejemplo: una discusión es una guerra o un discurso es un tejido. Se puede

perder el hilo; las ideas pueden estar mal hilvanadas o deshilvanadas, al hilo de lo que iba diciendo; puede faltar un hilo argumental o conductor; un argumento puede ser retorcido, el discurso tiene un nudo y un desenlace; se atan cabos, se pega la hebra; se hila muy fino, etc.

Metáforas orientacionales: organizan un sistema global de conceptos con relación a otro sistema. La mayoría de ellas tienen que ver con la orientación espacial y nacen de nuestra constitución física. Las principales son: arriba/abajo, dentro/fuera, delante /detrás, profundo/superficial, central/periférico.

Metáforas ontológicas: por las que se categoriza un fenómeno de forma peculiar mediante su consideración como una entidad, una sustancia, un recipiente, una persona, etc. Por ejemplo, La mente humana es un recipiente: no me cabe en la cabeza; no me entra la lección; tener algo en mente; o tener la mente vacía; métete esto en la cabeza; tener una melodía en la cabeza; estoy saturado; ser un cabeza hueca; etc. Este concepto será desarrollado con mayor profundidad a continuación, en el marco teórico.

6. Marco teórico

Para el desarrollo del trabajo se tendrán como base las contribuciones que otorga la lingüística cognitiva, específicamente la teoría cognitiva de la metáfora que es abordada por Lakoff y Johnson a partir de 1980 con la publicación de *Metáforas de la vida cotidiana*.

Desde la Lingüística Cognitiva la metáfora deja de ser meramente un recurso estilístico, para ser apreciada como un recurso cognitivo fundamental en la comunicación; de esta manera lo plantea Lakoff & Johnson (1980):

Nosotros hemos llegado a la conclusión de que la metáfora, por el contrario, impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema

conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica. (pág. 39).

A través de la metáfora el ser humano realiza una comprensión de la realidad, ocupando esta su lugar como instrumento cognitivo que va a permitir narrar realidades indescriptibles literalmente. Además, la metáfora será de ayuda para elaborar una representación del mundo. De acuerdo con Johnson (2007), la metáfora está corporeizada, puesto que surge de las experiencias que tiene el sujeto con su cuerpo cuando interactúa con los objetos, con las personas y con los animales. La persona experimenta con su cuerpo el movimiento de los objetos, las fuerzas que se pueden ejercer sobre ellos, la habilidad para estar de pie, la gravedad, las formas y los contornos de los objetos, el peso, las texturas, entre otros. Además, Lakoff y Johnson (1980) fundamentan la metáfora como el soporte mediante el cual se rige el sistema conceptual en las personas, a través del cual se realizan las percepciones del mundo, las relaciones que se establecen con los otros y la actividad cotidiana. Este sistema es fundamental en las formas en las que se determinan las realidades transversalizando las acciones, los pensamientos y las experiencias habituales.

Aunque la metáfora pueda estar presente en todas las lenguas como mecanismo lingüístico y cognoscitivo, no se hace indispensable la elaboración de la misma forma en todas las culturas. Por lo tanto, el resultado de la construcción de estas puede ser diferente y por consiguiente su comprensión; es decir, aunque la metáfora está presente en todas las lenguas el proceso de metaforización y los referentes necesariamente no son los mismos, lo cual conlleva a afirmar que las metáforas pueden ser diferentes en cada lengua. La metáfora tiene un origen cultural; la construcción de ella responde a elaboraciones que estructuran actividades elementales de lo cotidiano de manera más trascendental.

Para realizar una comprensión de la metáfora se requiere del fundamento experiencial, debido a que, no se podría entender, ni representar apropiadamente sin tener el soporte desde la experiencia. Por ejemplo, las orientaciones arriba-abajo, central-periférico, activo-pasivo, entre otras, se encuentran en todas las culturas, lo que diferencia a una de la otra es la forma de orientar los múltiples conceptos y la relevancia que se le otorgan a las orientaciones; un ejemplo de lo mencionado lo exponen Lakoff & Johnson (1980):

Existen culturas donde el equilibrio o la centralidad desempeñan un papel mucho más importante que en nuestra cultura. Consideremos por ejemplo, la orientación no espacial activo-pasivo. Para nosotros activo es arriba y pasivo es abajo en la mayor parte de las cuestiones. Pero existen culturas en las que la pasividad se valora más que la actividad. (pág. 62).

Asimismo, existen las metáforas ontológicas que responden a otras comprensiones de la cotidianidad, por medio de las cuales se hace referencia a la experiencia que se tiene con objetos físicos, lo cual va a servir de sustento para las formas de considerar acontecimientos, actividades, emociones etc., además, entidades y sustancias. El funcionamiento de este tipo de metáforas al igual que las orientacionales manifiestan los diferentes fines para los que sirven, sean para referenciar o cuantificar, entre otros.

Por otro lado, se plantean otro tipo de metáforas por medio de las cuales se sustituye un término en lugar de otro, que poseen una carga experiencial y pueden verse fundamentadas en la época y lugar en donde se originan. Por tanto, se hace necesario abordar esta teoría para lograr una mayor comprensión de la misma, teniendo en cuenta los múltiples factores que inciden en su comprensión y elaboración, siendo fundamentales para la adquisición de una segunda lengua. Teniendo en cuenta que la metáfora permite el acercamiento con la experiencia del estudiante, la percepción e interpretación con el lenguaje, que se emplea en la vida cotidiana, asimismo, le

permitirá reflexionar sobre su lengua, apreciarla a partir de sus manifestaciones y la forma mediante la cual se conecta con el mundo circundante. Este recurso será una herramienta fundamental que le permitirá al mediador lograr en los estudiantes un aprendizaje significativo durante el proceso de enseñanza del español como segunda lengua, considerando que al momento de explicar una metáfora se pueden aclarar otros asuntos de la lengua, por ejemplo: al enseñar el origen de esta; se puede exponer la etimología de algunas palabras, la conjugación verbal, el significado diferente que puede tener una misma palabra al utilizarse en diferentes contextos, etc.

Mediación pedagógica

Se abordará a partir de los postulados de Gutiérrez y Prieto (1993), teniendo en cuenta el enfoque que se le otorga a esta teoría desde un ámbito educativo, integrando los diferentes elementos que la componen y le dan soporte dentro de los procesos pedagógicos.

La mediación pedagógica ocupa un lugar importante en los diferentes sistemas de enseñanza-aprendizaje, dado que presenta oposición a los planteamientos de instrucción de dichos sistemas que proponen la enseñanza simplemente como transferencia de información. Parafraseando a Gutiérrez & Prieto (2004), esta propuesta pedagógica transversaliza los actos educativos a través de la forma en la que se da tratamiento a los contenidos y las diversas maneras de expresión de los diferentes tópicos, concibiendo la educación como un proceso compuesto por la participación, la creatividad, la expresividad y la relacionalidad.

La mediación se hace presente debido a la necesidad de promover experiencias de aprendizaje, de conseguir la interrelación con los educandos, reconociéndolos como seres humanos, reflexionando sobre la esencia de los actos pedagógicos. Estos suelen ser meramente directivos en desatención de las necesidades que pueden manifestarse dentro de los espacios

académicos, que son realmente relevantes en la ejecución de actividades, procedimientos, prácticas significativas e innovadoras para los estudiantes. Desde esta perspectiva el docente asume una posición de guía interesándose por procesos de diálogo, construcción y reflexión que conlleven al estudiante a la creación de sus propios criterios y las posibles soluciones a los conflictos planteados por el docente a través de las diferentes actividades dentro del aula.

Dentro de los procesos pedagógicos, la mediación no solo ha de preocuparse por el tratamiento del tema, sino también por las relaciones de los educandos con sus pares, docentes y contextos, siendo el docente quien media deliberadamente las prácticas para que se de la construcción del aprendizaje, asimismo la organización de las ideas que posteriormente serán de gran utilidad para confrontar nuevas experiencias.

Mediante este proceso pedagógico se puede contribuir al fortalecimiento de habilidades de aprendizaje, así mismo, a la viabilidad del entendimiento, aptitud para acercarse al conocimiento y coadyuvar a la consolidación de las relaciones presentes dentro de los espacios académicos entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

Otros autores más contemporáneos que también mencionan los componentes y la importancia de la mediación pedagógica, son Alzate y Castañeda (2020)

De allí, que la mediación pueda considerarse no solo una intención de pensamiento pedagógico innovador y propositivo, sino un verdadero accionar didáctico que coloque en el centro de las reflexiones docente-aprendizaje-estudiantes el acto comunicativo como principal propósito en el ejercicio de la formación.I (p.3)

Estos actos comunicativos, permiten que los y las estudiantes se sientan en confianza de hablar con el docente mediador con respecto a su procesos de aprendizaje, puesto que no existirá una barrera a nivel de la comunicación; que impida manifestar dudas, inquietudes o propuestas con respecto al proceso educativo.

7. Objetivos

Dentro de los objetivos que se construyeron para la investigación, se encuentran agrupadas las dimensiones que servirán de directrices para los hallazgos que se esperan obtener durante el proceso investigativo. Este planteamiento se ha elaborado de acuerdo al modelo del Hexágono, De Zubiría, J. (2006), que fue desarrollado dentro de la pedagogía conceptual, por medio del cual se hace una elaboración de dos categorías: pedagógico curricular y pedagógico didáctico, en las cuales se enmarcan las acciones del docente dentro de las aulas de clase.

Respecto a lo pedagógico curricular, se encuentran los propósitos, las enseñanzas y la evaluación. En relación a las dimensiones, experiencias del aprendizaje y evaluación; la primera dimensión es un elemento que se ha ubicado en los propósitos que dará respuesta al ¿para qué?, allí se propiciarán las experiencias de aprendizaje, espacios que permitirán estipular los desempeños alcanzados por los aprendientes. La evaluación como segunda dimensión está en correspondencia con la propuesta de dicho modelo, debido a que va en búsqueda de realizar un seguimiento al estudiantado en vía de si se cumplen los objetivos planteados dentro del marco de enseñanza, a través del ¿cómo poder valorar los avances del estudiantado?; esta debe estar presente durante todo el proceso de enseñanza, debe ser diagnóstica, permanente y por procesos.

Por otro lado, en lo pedagógico didáctico se ubican la secuencia didáctica, la metodología didáctica y los recursos didácticos, equivalente a las siguientes dimensiones: tratamiento del tema, la cual se ha ubicado en el ¿cuándo? en tanto esta dimensión se divide por momentos (estrategias de entrada, desarrollo y cierre) en cada una se utilizan diferentes estrategias para abordar las temáticas durante la clase. Estrategias del lenguaje y la comunicación se sitúa en el ¿cómo?, debido a que es una lista de estrategias utilizadas por el docente para compartir la información que desea con los aprendientes, teniendo en cuenta: uso de ejemplos, uso de LSC,

postura corporal, uso de textos con vocabulario claro, acercamiento a los estudiantes, etc. Todo esto siendo parte de la metodología didáctica que se lleva a cabo durante la clase, teniendo en cuenta la forma en que se quiere llegar a los educandos. Por último, recursos didácticos, estos hacen referencia a ¿con qué? se van a llevar a la práctica las estrategias de mediación, refiriéndose puntualmente a los recursos tradicionales, visuales y tecnológicos que se pueden implementar.

Finalmente, uno los dos últimos objetivos específicos mencionan una comparación entre estrategias de mediación para la enseñanza de la metáfora y enseñanza de *otros elementos de la lengua*, los cuales hacen referencia a los componentes léxico, gramatical y semántico.

7.1 Objetivo general

- Describir las estrategias de mediación docente utilizadas para la enseñanza del español escrito como L2 y la enseñanza de las metáforas, en el contexto del curso *Taller de español como lengua no nativa para sordos: un aporte para la vida universitaria* desarrollado en la Universidad de Antioquia durante los años 2019-2020.

7.2 Objetivos específicos

- Identificar las estrategias de mediación docente que se utilizan para la enseñanza de las metáforas, dentro del curso *Taller de español como lengua no nativa para sordos: un aporte para la vida universitaria* desarrollado en la Universidad de Antioquia durante los años 2019-2020.

- Comparar las estrategias de mediación pedagógico-didácticas para la enseñanza de la metáfora con las utilizadas para la enseñanza de otros elementos de la lengua.
- Comparar las estrategias de mediación pedagógico-curriculares para la enseñanza de la metáfora con las utilizadas para la enseñanza de otros elementos de la lengua.

8. Marco metodológico

8.1 Enfoque

Debido a que esta investigación se centrará en la descripción de las estrategias de mediación, deberá fundamentarse desde una perspectiva objetiva en lugar de subjetiva, considerando que no tendrá su foco de atención en la comprensión e interpretación de comportamientos entre los sujetos alrededor de las estrategias de mediación que utiliza el docente para la enseñanza de la metáfora del español escrito en los estudiantes sordos. Estará sustentada desde una teoría ya establecida, *la mediación pedagógica*. La investigación que se plantea tomará las estrategias de la mediación como una realidad objetiva, la cual se observará y se analizará a partir de las apuestas por parte de los docentes dentro de las sesiones de clase durante la práctica pedagógica; por lo tanto, el enfoque metodológico más apropiado para llevar a cabo este estudio es el cuantitativo.

Al ser esta temática poco investigada, se situará en una primera fase en un nivel *exploratorio*, lo cual va a servir para tener un acercamiento a las diferentes estrategias de mediación que los docentes emplean para la enseñanza de la metáfora del español escrito en sordos señantes en educación superior y de esta manera obtener información sobre estas prácticas para futuras investigaciones. El tema de este proyecto se ha abordado poco en anteriores estudios, por lo que aún no se han descrito las estrategias de mediación para la

enseñanza de la metáfora del español escrito como L2 en Sordos. En consecuencia, es necesario un estudio más amplio que coadyuve a su desenvolvimiento dentro de los espacios académicos para la población Sorda en educación superior.

En una segunda fase de la investigación, se complementará el alcance inicial con el alcance *descriptivo*, dado que este permitirá especificar las situaciones que se presentan en la mediación de las metáforas buscando detallar las características que se evidencian en el contexto de la investigación. Así mismo, se realizará un análisis entre las mediaciones llevadas a cabo de los aspectos gramaticales, metafóricos y otros elementos de la lengua, con ello se podrá identificar la singularidad de la mediación en la enseñanza de la metáfora.

8.2 Diseño

En esta perspectiva, se elige el diseño *no experimental transversal o transeccional*, puesto que solo se tiene una variable para el análisis: las estrategias de mediación, las cuales no serán alteradas dado que se llevarán a cabo dentro de un ambiente natural. Los datos se recogerán durante las intervenciones pedagógicas que realicen los mediadores dentro del espacio académico en la enseñanza del español escrito como L2, además, de una encuesta que se le aplicará a los estudiantes y una entrevista y cuestionario que se le aplicará a los docentes, lo cual permitirá analizar y describir las estrategias que emplean durante las clases.

8.3 Contextualización

La idea de creación del curso de español como L2 para Sordos, se comenzó a desarrollar en el segundo semestre del año 2019 como un ejercicio piloto en la Facultad de Comunicaciones, orientado desde un español académico. Inicialmente, se realizó una convocatoria para estudiantes sordos señantes en la educación superior que tuvieran interés por aprender español y que la Lengua de Señas fuera su primera lengua. Posteriormente, se amplía

el curso para personas sordas estudiantes de bachillerato que estuviesen interesadas en realizar estudios universitarios y que igualmente quisieran aprender español.

El curso inicialmente se desarrolla en la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia estando a cargo de la docente Luisa Naranjo, con un total de quince (15) estudiantes. En el año 2020 se determinó que las clases de español no serían desarrolladas por un solo mediador, por lo que el equipo de investigadoras conformado por seis estudiantes — tres del pregrado de Licenciatura en Educación Especial (noveno semestre) y de tres de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana (octavo y noveno semestre) — asumen responsabilizarse del curso y llevar a cabo las clases; conformando parejas cruzadas de mediadoras, es decir, cada pareja está compuesta por una estudiante de cada una de las licenciaturas con el fin de aportar desde su área de conocimiento en dichos encuentros. También era necesario aplicar instrumentos de observación para la recolección de información de la línea que está desarrollando la presente investigación, por lo tanto, las dos investigadoras de este trabajo estaban en equipos diferentes y de esta manera podían realizar las observaciones que serían el insumo para los hallazgos.

Es importante aclarar que las docentes en formación no cuentan con experiencia en la enseñanza del español como segunda lengua a personas sordas y su desempeño en Lengua de Señas Colombiana corresponde a un nivel B1.

En cuanto a la planeación del curso, se tuvieron en cuenta temáticas acordes con el nivel de español de los participantes, entre ellas, los textos argumentativos, narrativos, expositivos, la carta formal e informal, el resumen y las metáforas. La propuesta metodológica de estas sesiones se planteó dándole el protagonismo al texto escrito, asimismo, resaltando la segunda lengua durante el desarrollo de los temas. Por otro lado, la forma en la que presentaron los tópicos debía ser concreta y visual, dado que permitiría a los estudiantes

acercarse a estos de una manera más acorde a sus estilos de aprendizaje.

Finalmente, el curso pasó de modalidad presencial a modalidad virtual, debido al confinamiento nacional a causa del COVID-19. Dada esta situación fue necesario realizar la recolección de datos faltantes de manera virtual. Realizando las clases de español por medio de la plataforma Zoom. La asistencia tuvo variabilidad, dado que el número de estudiantes por clase ya no eran 15, sino de 7 a 3 personas sordas por sesión, puesto que no todos contaban con disponibilidad de tiempo.

8.4 Población y muestra

Los individuos que hicieron parte de este estudio investigativo fueron 9 personas sordas señantes, de diferentes edades que residen en el Valle de Aburrá y el Valle de San Nicolás. Eran bachilleres, universitarios o interesados en realizar estudios en educación superior y modelos lingüísticos, quienes presentaban competencia en LSC y ser esta su primera lengua.

Entre los programas de educación superior que cursaban algunos de los estudiantes, estaban: Ciencias Políticas en la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Comunicación Social en la Universidad (EAFIT), Tecnología en costos y auditoría en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid y Licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA). Todas ubicadas en el municipio de Medellín. La segunda lengua en proceso de aprendizaje es el español escrito. Asistieron a las clases de español e hicieron parte del proyecto investigativo de manera voluntaria, pues contaban con el interés de aprender este idioma y afirmaban que la presente investigación podía ser sumamente importante en la construcción de nuevas metodologías y estrategias de enseñanza de español como L2 para futuros procesos educativos en los que se pudiera ver beneficiada la comunidad sorda.

Además, los 5 mediadores mencionados anteriormente estuvieron a cargo de las diferentes clases y también fueron de gran importancia para la recolección de los datos.

Informantes	Criterios de selección
1. Las clases Curso <i>Taller de español como lengua no nativa para sordos: un aporte para la vida universitaria.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Enseñar desde un enfoque socioantropológico ● Enseñar español como L2
2. Mediadores	<ul style="list-style-type: none"> ● Ser estudiante de Licenciatura ● Usar la Lengua de Señas Colombiana ● Tener disposición para participar en la formación
3. Estudiantes sordos	<ul style="list-style-type: none"> ● Ser habitante del Valle de Aburrá o del Valle de San Nicolás ● Usar la Lengua de Señas Colombiana como L1 ● Ser bachiller ● Ser estudiante del curso ● Asistir por lo menos a una clase ● Tener disposición para participar en el proceso de investigación

Tabla 1. Tipo de informante y criterios de selección.

Informantes	Curso <i>Taller de español como lengua no nativa para sordos: un aporte para la vida universitaria.</i>	Temporalidad
Las clases	C1, presencial, 17/10/2019 (Introducción y bienvenida al curso)	3 horas
	C2, presencial, 12/03/2020 (Carta formal e informal)	2 horas
	C3, virtual, 30/04/2020 (Texto argumentativo)	2 horas
	C4, virtual, 07/05/2020 (El resumen)	2 horas
	C5, virtual, 21/05/2020 (Texto narrativo - El cuento)	2 horas

	C6, virtual, 28/05/2020 (Texto argumentativo-Debate)	2 horas
	C7, virtual, 04/06/2020 (Texto expositivo)	3 horas
	C8, virtual, 18/06/2020 (Metáforas)	2 horas
Total= 8 clases		

Tabla 2. Las clases, abordadas desde la técnica de observación directa estructurada.

Informantes	Nombre (pactado)	Escolaridad	Programa académico	Nivel de LSC como L2
Los mediadores	M1	Profesional	Doctorado en lingüística	C1
	M2	Bachiller	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua castellana	B1
	M3	Bachiller	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua castellana	B1
	M4	Bachiller	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua castellana	B1
	M5	Bachiller	Licenciatura en Educación Especial	B1
Total=5 informantes				

Tabla 3. Los mediadores, abordados desde la entrevista y el cuestionario.

Informantes	Nombre (pactado)	Escolaridad	Programa académico	Edad de adquisición de la L1
Estudiantes sordos del curso <i>Taller de</i>	E1	Bachiller	Pregrado en Ciencias Políticas	2 años

<i>español como lengua no nativa para sordos: un aporte para la vida universitaria</i> de la Universidad de Antioquia	E2	Bachiller	Pregrado en Comunicación Social	10 años
	E3	Técnico	Ninguno	2 años
	E4	Técnica	Tecnología en Química Industrial y de Laboratorio	9 años
	E5	Tecnólogo	Diseño gráfico	15 años
	E6	Bachiller	Licenciatura en Ciencias Sociales	11 años
	E7	Técnico	Ninguno	7 años
	E8	Bachiller	Tecnología en costos y auditoría	18 años
	E9	Bachiller	Profesional en Deporte	Antes de los 2 años
	Total= 9 informantes			

Tabla 4. Estudiantes, abordados desde la técnica de encuesta.

8.5 Técnicas

Desde el enfoque cuantitativo es fundamental la recolección de los datos que permitan analizar las variables que direccionarán el estudio, por tanto, los datos de este trabajo fueron proporcionados por las mediadoras encargadas del curso *Taller de español como lengua no nativa para sordos: un aporte para la vida universitaria*. Acorde a esto, se implementó la observación directa estructurada, como técnica por medio de la cual se pudo realizar un registro sistemático, confiable y objetivo de la aplicación de las estrategias de mediación de la metáfora del español escrito como segunda lengua. Adicional a esto, se aplicó la entrevista semi estructurada como técnica, debido a la profundidad que permite en la recolección de la información, dado que se pueden obtener de forma detallada los datos sobre la mediación

pedagógica empleada durante las sesiones de clase. Por otro lado, se eligió esta técnica, puesto que la fuente de observación estuvo centrada en las docentes que direccionaron el curso.

8.6 Instrumentos

Dado que se implementó como técnica la observación directa estructurada, fue pertinente emplear como instrumentos la lista de uso y frecuencia en la cual fue posible llevar un registro de cada vez que la mediadora emplearon recursos didácticos, debido a que era importante no sólo saber qué recursos utilizaban, sino también con qué frecuencia se implementaron, además, se usó para las experiencias de aprendizaje desde el docente y las estrategias de tratamiento del contenido. Este instrumento fue elemental para el análisis de las variables de acuerdo a los diferentes ítems que se observaron y lograron medir a través de la implementación del mismo, además que se eligió cuando se tuvo certeza que los ítems podían ser observables.

Adicionalmente, se usó la herramienta de medición escala tipo Likert, que se aplicó a los estudiantes para rastrear con qué regularidad se presentaban las estrategias del lenguaje y la comunicación que utilizaron los mediadores. Para este instrumento se determinaron cuatro tipos de puntuaciones: Nunca, a veces, casi siempre y siempre.

Se empleó la entrevista semi estructurada para analizar la evaluación dentro de la mediación pedagógica, debido a que fue importante aplicarla directamente a los docentes, pues era un aspecto difícil de observar durante las clases, debido a que se abordaron preguntas con respecto a las concepciones sobre evaluación que presentaban los mediadores y a la preparación de sus clases. La entrevista semi estructurada permitió respuestas más detalladas y aunque fue flexible, mantenía las directrices de la investigación.

Otro instrumento que se utilizó para abordar la evaluación dentro de la medición fue el

cuestionario de autodiligenciamiento a 4 de los mediadores. Se practicó este en lugar de la entrevista, dado que fue mucho más concreto en cuanto a las respuestas y en cambio la entrevista se prestaba para indagar de forma más amplia los diferentes aspectos que se querían investigar. En este caso fue importante efectuar la entrevista solo a una de las mediadoras, puesto que era quien tenía más experiencia en la enseñanza de segundas lenguas y en el diseño de propuestas pedagógicas orientadas al trabajo con población sorda, además, era importante mencionar que la entrevista se hizo de manera presencial y los cuestionarios de manera virtual.

8.7 Recolección de datos

Durante el segundo semestre del año 2019 no fue posible obtener la totalidad de los datos, debido a que el lugar de práctica (Universidad de Antioquia), estuvo cerrado algunos días, a causa de una situación política por la que estaba atravesando tanto la ciudad como el país. Sin embargo, durante el encuentro que se dio en el mes de octubre con los estudiantes del curso *Taller de español como lengua no nativa para sordos: un aporte para la vida universitaria.*, se logró aplicar la tabla de frecuencia de las dimensiones “recursos didácticos” en donde se observó que la mediadora utilizó el tablero en tres oportunidades, las fotocopias en una ocasión e implementó el video beam cuatro veces, para la enseñanza de aspectos gramaticales y otros aspectos del español escrito. Además, utilizó el video beam, el televisor y el internet en una ocasión para explicar una metáfora en donde se hacía alusión al campo de conocimiento.

Otra de las dimensiones observadas fue el tratamiento del contenido, diligenciada mediante la aplicación de tablas de frecuencia; allí se evidenció en las estrategias de entrada el uso de las preguntas para abordar la temática, en las estrategias de desarrollo del tema se dispuso de personajes relevantes en la historia de la comunidad sorda, sumado a esto, se

recurrió a la ejemplificación para abordar conceptos que necesitan mayor claridad para su comprensión dentro del contexto, igualmente se realizaron preguntas durante el tratamiento del contenido.

8.8 Resultados y análisis

Dentro de la variable *mediación pedagógica*, surgieron cinco dimensiones que serán analizadas en este capítulo: experiencias de aprendizaje que propicia el mediador, recursos didácticos, evaluación en la mediación pedagógica, tratamiento del contenido, estrategias del lenguaje y la comunicación. A continuación se realiza el análisis de cada uno de los instrumentos aplicados durante la investigación: entrevista y cuestionarios de autodiligenciamiento, encuestas tipo Likert y tablas de frecuencia.

8.8.1 Entrevista y cuestionarios de autodiligenciamiento

La dimensión *evaluación en la mediación pedagógica*, cuenta con los siguientes indicadores: función diagnóstica, función formativa y función sumativa. Para el análisis de esta, se realizó una entrevista semi estructurada a la encargada inicial del curso *Taller de español como lengua no nativa para sordos: un aporte para la vida universitaria* y un cuestionario de autodiligenciamiento a los demás mediadores. Posteriormente, se hizo un análisis de contenido para ambos instrumentos, teniendo en cuenta que: las preguntas estaban enmarcadas en categorías y subcategorías primarias, que fueron asignadas según el tipo de pregunta. Una vez diligenciadas por los mediadores, se extrajeron subcategorías secundarias de acuerdo a las respuestas (Hernández Sampieri, 2015). De este modo, cada mediador (M) estaba en una subcategoría secundaria que se le asignaba según su respuesta (ver Tabla 5). Si bien, en un principio se tenía pensado realizar pruebas por parte de los interevaluadores; para medir la confiabilidad, esto no

fue necesario, dado que la concordancia es absoluta entre ambas investigadoras y en consecuencia se omite dicho procedimiento.

Evaluación en la mediación pedagógica									
Fases de la evaluación (indicadores)	Categorías (ítem)	Subcategoría primaria (pregunta)	Subcategoría secundaria (respuesta)	M5	M4	M3	M2	M1	Totales
Diagnóstica	<i>14. Concepciones acerca de la evaluación</i>	1. Conceptualizaciones	1.1 Cualitativa	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1=5
		2. Opiniones	2.1 Procesual	2.1	2.1	2.1	2.1	2.1	2.1=5
	<i>15. Planeación de la clase</i>	1. Aspectos a tener en cuenta en la planeación	1.1 Dominio de saberes por parte del docente 1.2 Características de los estudiantes 1.3. Mixta	1.3	1.3	1.3	1.3	1.2	1.1=0 1.2=1 1.3=4
		2. Evaluación	2.1 Evaluación directa 2.2 Evaluación indirecta 2.3 Mixta	2.1	2.1	2.3	2.1	2.2	2.1=3 2.2=1 2.3= 1
Formativa	<i>16. Propuesta evaluativa</i>	1. Aspectos a tener en cuenta en la evaluación	1. Evaluación formativa	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1=5
	<i>17. Estrategias evaluativas</i>	1. Posturas	1.1 Diferenciado por competencias 1.2 General 1.3 No aplica	1.3	1.1	1.3	1.1	1.2	1.1=2 1.2=1 1.3=2
		2. Aplicación	2.1 Enfoque de enseñanza integral 2.2 Diferenciación	2.1	2.1	2.2	2.2	2.1	2.1=2 2.2=2 2.3=1

			de las categorías gramaticales, lexicales y reconocimiento de metáforas. 2.3 No aplica						
	<i>18. Progreso de los estudiantes</i>	1.Cambios metodológicos	1.1 Incomprensión del contenido	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1=5
2.Identificar la necesidad de cambio en el proceso evaluativo		2.1 Indagar directamente con los estudiante 2.2 Observación de actitudes	2.2	2.2	2.1	2.1	2.1	2.1=3 2.2=2	
3.Acción frente a la duda del educando		3.1 Cambio de estrategias	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1=5	
Sumativa	<i>19.Evaluación sumativa</i>	1.Criterios de aprobación de curso	1.1 Rendimiento académico 1.2 Asistencia 1.3 Sin claridad del tema 1.4 Aplicación DELE 1.5 Cumplir logros del nivel	1.3	1.5	1.1	1.3	1.2 1.4	1.1=1 1.2=1 1.3=2 1.4=1 1.5=1
		2.Tipo	2.1 Entregables 2.2 Ninguna 2.3 Sin claridad del tema	2.3	2.2	2.1	2.3	2.2	2.1=1 2.2=2 2.3=2
	<i>20. Portafolio</i>	1.Percepciones	1.1 Estrategias para el docente 1.2 Estrategia para el estudiante 1.3 Sin claridad del tema	1.1	1.2	1.2	1.3	1.2	1.1=1 1.2=3 1.3=1
2.Actividades integradas		2.1 Compromisos 2.2 Actividades en el aula 2.3 Sin claridad del tema	2.3	2.2	2.1 2.2	2.3	2.2	2.1=1 2.2=3 2.3=2	

Tabla 5. Evaluación en la mediación pedagógica

Ver figuras:

:

https://docs.google.com/document/d/13M69CCsDsnh7nXeKfPM6A0IHHzmfwYpUp1rbEUC_uYk/edit#

- **Conceptualizaciones**

La totalidad de los mediadores propone una evaluación cualitativa. Los cinco mediadores conciben la evaluación como un proceso constante que es importante seguir desde el inicio de las clases hasta el final de las mismas, es decir, que se hace una revisión alrededor de los saberes que poseía el estudiante cuando comenzó, los que adquirió en el proceso y los conocimientos al finalizar las clases. Una de las mediadoras responde: “Evaluar es ver la respuesta de un estudiante frente a una temática durante su proceso”. Así mismo otro de los docentes menciona que es importante poner a conversar no solo la información dada, sino saberes previos, nuevas ideas y pensamientos. En ese sentido, se concluye que todos optan por una evaluación cualitativa.

- **Opiniones**

La totalidad de los mediadores concuerdan con que la evaluación en segundas lenguas debe ser procesual y no debe ser reducida a exámenes cerrados y calificables, que arrojen datos numéricos sobre los aprendizajes de los estudiantes, además, dentro de esta deben tenerse en cuenta las características del estudiantado y el nivel en L2 que presenta cada uno. Una de las mediadoras aclara que los exámenes son necesarios para tener claridad del nivel de lengua que se tiene, pero no debe ser lo esencial en la evaluación durante las clases. Sumado a esto, hacen especial énfasis en que el aprendizaje de una L2 significa evolucionar y también retroceder durante el proceso.

- **Aspectos a tener en cuenta en la planeación**

Al momento de la planeación, el 80% de los mediadores refieren privilegiar tanto el dominio de saberes por parte del docente como las características de los estudiantes (mixta); el resto de mediadores priorizan sólo las características del estudiante. Es llamativo que ninguno de los mediadores refieran priorizar sólo el dominio de saberes por parte del docente. De acuerdo a estos resultados, se puede observar cómo las características de los estudiantes son una prioridad para los mediadores, cuando se trata de la enseñanza de una segunda lengua a personas sordas. Dentro de las características que más resaltan, se puede evidenciar: el nivel de lengua de los estudiantes, sus saberes previos, la adecuación de los espacios y la elección de materiales apropiados para la población. Por otro lado, aunque una de las mediadoras inicia su respuesta afirmando que es muy importante el conocimiento que tiene el docente frente al tema, posteriormente, hace énfasis igualmente en las particularidades del estudiantado.

- **Evaluación**

El 60% de los mediadores considera que se le debe dar mayor relevancia a la evaluación directa, un 20% da prioridad solo a la evaluación indirecta y el otro 20% prioriza ambos tipos de evaluación. Con respecto a la forma de incluir la evaluación en la planeación de la clase, tres de los mediadores plantean una evaluación directa, realizan, por ejemplo, preguntas sobre la temática tratada y piden a los estudiantes repetir la información para cerciorarse de que la han comprendido; además, procuran que los aprendizajes se puedan aplicar en la vida cotidiana.

Por otro lado, uno de los mediadores prioriza una evaluación indirecta, en donde la reflexión es fundamental para saber si los objetivos se han cumplido, tanto por parte de los estudiantes, como por parte del docente.

Finalmente, un docente le da prioridad a los dos tipos de evaluación, si bien menciona evaluaciones escritas que pueden dar cuenta de los procesos, también le da importancia a la observación de las clases e interacción entre los estudiantes. Esto de igual forma puede arrojar

información con respecto a las necesidades que puedan presentar los estudiantes y de esta forma replantear y mejorar en la preparación de las clases.

- **Aspectos a tener en cuenta en la evaluación**

La totalidad de los mediadores, considera que la evaluación debe ser formativa. Los cinco mediadores presentan respuestas muy similares, con respecto a que la evaluación debe ser continua, debe tener en cuenta la actitud de los estudiantes durante las clases, la participación, el cómo se va generando un progreso en los aprendizajes y sobre todo que los conocimientos obtenidos puedan aplicarse en la vida laboral y académica.

- **Posturas**

Frente a las posturas sobre las propuestas evaluativas, un 40% de los mediadores consideran que la enseñanza de L2 debe ser diferenciada por competencias, otro 40% plantean que la enseñanza debe ser más general y un 20% no responde la pregunta. Con respecto a las estrategias evaluativas, dos de los mediadores consideran que debe hacerse diferenciado por competencias, teniendo en cuenta que es importante abordar aspectos de la sintaxis. Esta diferenciación también permite conocer las dificultades y potencialidades de los estudiantes. Por otro lado, dos de los mediadores argumentan que la estrategia debe ser de forma general, sustentando que cada competencia se puede poner en discusión con la otra, aunque la competencia gramatical sí debe abordarse de forma individual. Si se quiere enseñar una metáfora, al mismo tiempo se pueden explicar asuntos de la conjunción verbal.

Una de las mediadoras no responde a la pregunta, argumentando que no tiene conocimiento sobre el tema. Cabe aclarar que ella es la única persona que no tiene formación en la enseñanza del español.

- **Aplicación**

Con respecto a la aplicación de las estrategias evaluativas, el 40% de los mediadores plantea

un enfoque de enseñanza integral, 40% proponen una diferenciación de las categorías gramaticales, lexicales y reconocimiento de metáforas y el 20% no responde la pregunta. Dos de los mediadores que proponen un enfoque de enseñanza integral, plantean: explicar el origen de la metáfora es muy importante para comprenderla, la expresión “no soy una máquina”; tuvo su origen en la revolución industrial, entonces al explicar el origen de esta; se puede también explicar la etimología de una de las palabras que se abordan. Por otro lado, quienes defienden la diferenciación de las categorías, proponen un orden de enseñanza: primero gramatical y después lexical. Una vez comprendido esto se pasa al reconocimiento de metáforas en un uso cotidiano y luego a la construcción de las mismas. Se debe agregar que una de las mediadoras dice que en ocasiones se hace inconsciente el uso de las metáforas, para su explicación durante las clases; ella opta por aclararle a los estudiantes que hay palabras del español que tienen significados diferentes según el contexto en que se utilicen.

Nuevamente una de las mediadoras no responde a la pregunta, argumentando no tener conocimiento sobre el tema, dado que no tiene formación en la enseñanza de la Lengua Castellana. Teniendo en cuenta lo anterior, es importante reflexionar con respecto a sí para enseñar una lengua, basta con que esta sea la L1 de la persona que la enseña o sí por el contrario es importante recibir formación adicional. Considerando que si bien, hay competencia gramatical, esta no es suficiente para conocer los múltiples componentes lingüísticos y las particularidades que presenta como lengua; por ejemplo el español. Además, tener una apropiación del componente pedagógico, ya que este será fundamental para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de una L2.

- **Cambios metodológicos**

El 100% de los encuestados consideran que se hace necesario realizar cambios en la metodología dentro de las clases cuando se presenta incompreensión del contenido. Se presenta

una similitud en las respuestas dadas por los mediadores de acuerdo a la necesidad de cambios metodológicos, allí se manifiesta la pertinencia de estos cambios cuando se evidencie incompreensión de los tópicos trabajados, y también cuando la metodología que se está implementando no genera impacto en los estudiantes y por ende no se presenta un aprendizaje significativo, lo cual podría obstaculizar el cumplimiento de los objetivos propuestos. Por último, se hace relevancia en la creación de estrategias individuales que deben tener cabida en la metodología, dado que los estilos de aprendizaje de los estudiantes son diversos, por ejemplo, se tienen estudiantes que pueden ser más visuales, algunos que les ayuda más la ejemplificación o quienes suelen ser más concretos y conceptuales.

- **Cambio en el proceso evaluativo**

La gran mayoría (60%), es decir, tres mediadores manifiestan que para identificar la necesidad de cambio en el proceso evaluativo prefieren indagar directamente con los estudiantes. Mientras el 40 % equivalente a dos mediadores optan por realizar observación de las actitudes de los estudiantes. Al momento de identificar la necesidad de cambio en el proceso evaluativo, es predominante la elección de indagar directamente con el educando. Tres de los mediadores indican realizar este diagnóstico por medio de preguntas directas durante la clase y ejercicios con los estudiantes mediante los cuales puedan expresar sus dudas. Estos servirán de insumo para la identificar las dificultades en la comprensión de la temática, en complemento a lo anterior, expresan, se deben tener en cuenta las individualidades de los estudiantes. A su vez, los dos mediadores restantes prefieren realizar observación de las actitudes de los estudiantes, en vista de que en algunos momentos no se manifiestan dudas, estas pueden leerse a partir de sus gestos; más aún la observación brindará información acerca de si las estrategias son oportunas y van a permitir alcanzar los objetivos planteados.

- **Acción frente a la duda del educando**

El total de los mediadores concuerdan con la pertinencia en el cambio de estrategias como acción frente a la duda del educando. Dentro de sus posturas se encuentran: nuevas formas de explicar el contenido, estrategias que se adapten a las necesidades presentadas por el estudiantado, situaciones y ejemplos que permitan contextualizar el tema, trabajo entre pares y repetir de la información.

- **Criterios de aprobación del curso**

El 33,3% de los mediadores manifestó no tener claridad respecto a los criterios que determinan que un estudiante aprueba el curso de L2 , seguido por un 16,7% que considera que dentro de estos criterios está el rendimiento académico, otro 16,7% indica como criterio de aprobación la asistencia, un 16,7% señala la aplicación del DELE y el otro 16,7% el cumplir con los objetivos del nivel.

Referente a los criterios de aprobación del curso, dos de los mediadores manifiestan no tener claridad sobre el tema, se hace necesario mencionar que uno de ellos se abstiene a dar respuesta, por el argumento mencionado anteriormente. Una mediadora, por su parte, prioriza el rendimiento académico, dentro del cual ubica los siguientes aspectos: actitud, participación e interés por el aprendizaje de la L2, la comprensión y producción de textos escritos en L2 y el dominio uso de la L2. Por otra parte, una mediadora aprecia dos de los elementos dentro de los criterios de aprobación, la aplicación de la prueba DELE, la cual no solo va a certificar la aprobación del nivel I, sino también la competencia A1 o A2 de la L2, y la asistencia. Por último, un mediador hace mención al cumplimiento de los logros del nivel.

- **Tipo**

Un 40% de mediadores manifiestan no tener claridad frente al tema, así mismo un 40% enuncia no implementar ningún tipo de evaluación sumativa y el otro 20% de mediadores que abordan los entregables como el tipo de evaluación sumativa dentro las clases.

Dos de los medidores señalan que no implementan ningún tipo de evaluación sumativa. Dentro de los argumentos presentados se denota, el no querer que el curso solo se trate de notas, de ganar o perder, por el contrario se pretende desarrollar una competencia que beneficie a los estudiantes en sus procesos académicos. Además, que los docentes brinden a los estudiantes un espacio en el cual puedan disfrutar, más que obtener una nota cuantitativa. Hay por el contrario, una mediadora que favorece los entregables como un tipo de evaluación, allí se posicionan los ejercicios prácticos que requieren la participación de los estudiantes, el trabajo individual, las tareas que permitan ejercitar los conceptos vistos y una evaluación final, puede ser prueba escrita o trabajo que tenga en cuenta los criterios y objetivos propuestos para cada clase. Los dos mediadores faltantes manifiestan no tener claridad respecto al tema.

- **Percepciones**

De los mediadores encuestados el 60% percibe el portafolio de actividades como una estrategia para el estudiante, mientras un 20% concibe el portafolio como una estrategia para el docente, frente a un 20% que no presenta claridad frente al tema.

En cuanto a las percepciones sobre el portafolio de actividades, se hace notable la preferencia en la concepción de este material como estrategia para el estudiante por parte de tres mediadores, quienes puntualizan su pertinencia en el espacio de enseñanza del español como L2 para personas sordas, dado que permite evidenciar los avances durante el curso, además, este posibilita propiciar la responsabilidad y aprendizaje autónomo, allí los estudiantes no solo podrán registrar las actividades que van realizando, sino también revisarlas cuando sea necesario, ejercicio consideran importante para ejercitar la memoria en los estudiantes. Ahora bien, un tercer mediador percibe el portafolio de actividades como una estrategia para el maestro, que sirve para rescatar actividades que se pueden utilizar en diferentes momentos y con ellas generar

una forma más dinámica de abordar algunos temas. Para concluir, uno de los mediadores no da respuesta, puesto que no tiene claridad del tema.

- **Actividades integradas**

El 50% de los mediadores señala que dentro de las actividades integradas en el portafolio prefieren las actividades que se llevan a cabo dentro del aula, seguido del 33,3% que considera no tener claridad frente al tema y el 16,7% restante elige los compromisos.

Acerca de las actividades integradas en el portafolio, tres mediadores prefieren las actividades realizadas dentro del aula, entre las que mencionan: talleres de comprensión, de lengua, de producción (escritura) y notas de clase. Es importante mencionar que uno de estos mediadores también considera los compromisos o tareas como parte de estas actividades. Dos de los mediadores admiten no tener claridad sobre el tema y uno de ellas prefiere no dar respuesta.

Para complementar la codificación del análisis de contenido, se realizó el procedimiento de nubes de palabras con el software Voyant Tools (Sinclair & Rockwell, 2016). Con esta herramienta se pudo rastrear las palabras con mayor prevalencia dentro de las respuestas dadas por los mediadores. Las nubes se realizaron por categoría y no por subcategoría, dado que eran respuestas con poco discurso.

Figura 1. Concepciones acerca de la evaluación



En esta categoría, hay una prevalencia de los conceptos: proceso, aprendizaje, enseñanza, estudiante, evaluar, competencias, lengua. Los mediadores concuerdan en que la evaluación debe ser vista como un proceso y teniendo en cuenta las competencias de los estudiantes. Hay errores

en la segunda lengua que son por falta de atención; por ejemplo, en la omisión de letras, sin embargo, esto no quiere decir que el estudiante no sepa cómo se escribe la palabra, sino que hace parte del proceso de adquisición de la lengua.

Figura 2. Planeación de la clase



Las palabras que más se repiten son: clase, estudiante, espacio, español, evaluación, lengua, tema y conocimiento.

Al momento de planear una clase de español como L2 para personas sordas, los mediadores coinciden en que lo más importante son las características que tienen los estudiantes; que ya fueron mencionadas anteriormente. Sumado a esto, el espacio también juega un papel fundamental, por ejemplo, conocer el espacio donde se va a dar la clase, mirar si es apto o no para una enseñanza visual, es decir, los equipos, la iluminación, la distribución de las sillas, del espacio, si va a permitir una interacción cara a cara con el estudiante. Así mismo, elegir un tema apropiado para la clase; teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes. Desde la planeación; los mediadores tienen en cuenta la evaluación, no solo por medio de lo escrito, sino a través de la observación e interacción con el estudiantado.

Figura 3. Propuesta evaluativa



Las palabras que más se repiten en la nube son: aplicar, nivel, proceso, evaluación, prueba, aprendizaje, español, clase, estudiante.

Es importante aplicar una prueba escrita que pueda evidenciar el nivel de lengua que tiene el estudiante, pero este tipo de evaluación no es la más adecuada para los procesos de aprendizaje del español, dado que el curso apunta hacia una evaluación formativa, que se da desde el inicio del curso, hasta finalizar el mismo. Además, los mediadores plantean que es importante tener en cuenta los conocimientos que poseen los estudiantes durante la propuesta evaluativa.

Figura 4. Estrategias evaluativas (para metáfora, léxico y gramática)



Las palabras que mencionan con más recurrencia los mediadores, son: estrategias, léxico, explicar, metáforas, diferenciación, lengua, enseñanza, gramática, L1.

Una parte de los mediadores proponen una enseñanza diferenciada por competencias, es decir que trabajan por un lado los aspectos gramaticales y lexicales y una vez resuelto este punto pasan al reconocimiento de metáforas en su uso cotidiano. Sin embargo, la otra parte, afirma que no debe ser diferenciado, pues al respetarse la L1, esta se utiliza tanto para explicar una metáfora,

como para explicar la configuración de un sustantivo o un verbo, todo esto a partir de un enfoque de enseñanza integral.

Figura 5. Progreso de los estudiantes



Las palabras que manifiestan los mediadores con mayor frecuencia son: estudiantes, forma, estrategias e información. Los mediadores coinciden que es necesario realizar cambios en la metodología de enseñanza cuando se identifica incomprensión de algún concepto o tema y por tanto no se estén alcanzando los objetivos planteados; además, indican, se debe tener en cuenta que las estrategias de enseñanza implementadas deben ser diversas respondiendo a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes y así lograr un aprendizaje significativo. Entre las herramientas que utilizan los mediadores para saber si es necesario estos cambios, se encuentran, las observaciones directas e indirectas que se realizan a los estudiantes, asimismo, se tienen en cuenta sus particularidades; dado que en muchas ocasiones estos no manifiestan dudas, cuando se presentan, se opta por buscar otras estrategias de enseñanza que permita tener mayor claridad frente la información que se quiere compartir.

Figura 6. Evaluación sumativa



Los mediadores hacen mayor mención de los siguientes conceptos: L2, clase, competencia.

Para determinar si los estudiantes aprueban el curso de L2, se plantean algunos criterios dentro de los cuales se encuentran, el rendimiento académico, la asistencia, el cumplimiento de los logros del nivel y la aplicación del DELE, con el fin que los estudiantes obtengan la certificación en la competencia A1 o A2 según corresponda. Frente al tipo de evaluación sumativa implementada dentro del curso se encuentran opiniones divididas, mientras para unos mediadores es importante la aplicación de actividades que requieran el trabajo colectivo e individual dentro de las clases y la realización de una evaluación final; para otros no es fundamental dentro del curso, debido a los procesos que han llevado estos estudiantes con la L2, en donde lo primordial es brindar un espacio para desarrollar una competencia y se disfrute, más que se obtenga una nota cuantitativa.

Figura 7. Portafolio



Dentro de las palabras que más se presentan en las respuestas de los mediadores se encuentran: clase, estrategia y taller. El portafolio de actividades se ha percibido por la gran mayoría de los mediadores como una estrategia que le permite al estudiante llevar un registro de sus avances, asimismo como un insumo que les servirá como material para repasar las temáticas tratadas, propiciando de esta manera el aprendizaje autónomo. Por otro lado, se ha percibido este material como una herramienta para el mediador que le permitirá rescatar actividades que estén allí plasmadas en diferentes momentos durante el desarrollo del curso, con ello se podrán abordar

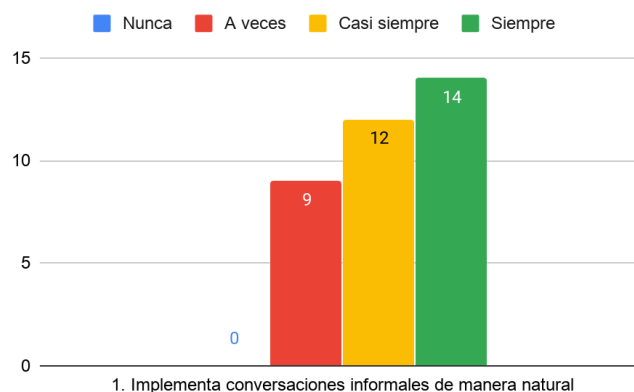
diversos temas de forma más dinámica. Ahora bien, dentro de las actividades que se integran al portafolio se presenta con mayor frecuencia aquellas que se realicen dentro de las clases, por ejemplo, talleres de comprensión, lengua y escritura, finalizando con compromisos o tareas para próximas sesiones.

8.8.2 Encuestas tipo Likert

En la dimensión *estrategias del lenguaje y la comunicación*, se plantearon los siguientes indicadores: estilo coloquial, personalización, claridad y sencillez. En esta se realizaron encuestas tipo Likert a los nueve estudiantes que asistieron al curso *Taller de español como lengua no nativa para sordos: un aporte para la vida universitaria*. Una vez finalizados los encuentros se les enviaba la encuesta por medio del formulario Google y los estudiantes debían responder antes de la próxima sesión. Fue necesario realizar la encuesta después de cada clase, considerando que en cada uno de los encuentros intervenían mediadores diferentes. En total se realizaron doce preguntas para la mayoría de los encuentros, sin embargo, es necesario aclarar que en las dos primeras clases se realizaron dos preguntas de más, teniendo en cuenta que se desarrollaron en modalidad presencial y por esto fue necesario indagar aspectos que luego no se podían evidenciar de forma virtual.

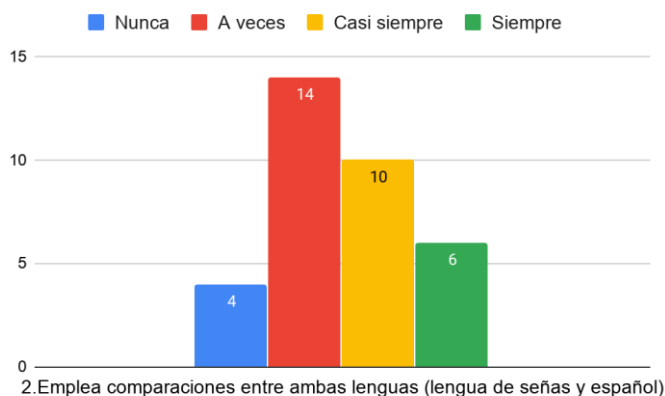
Para la obtención de los resultados, se hizo la suma de cada opción de respuesta por todos los encuentros, por ejemplo: para la pregunta número uno se tuvo en cuenta las ocho clases para el total de cada una de las opciones: nunca, a veces, casi siempre y siempre.

Figura 8. Conversaciones informales



14 respuestas fueron para la opción *siempre*, seguido de esto 12 respondieron *casi siempre*, 9 respondieron *a veces* y ningún estudiante respondió *nunca*. Se evidencia una tendencia general a la aceptación del ítem: 3 de 4 estudiantes perciben que durante las clases los mediadores implementan conversaciones de manera natural; además el pico se encuentra en la opción “siempre” (40%). En relación al grado de consenso, se observa una dispersión de 0,7.

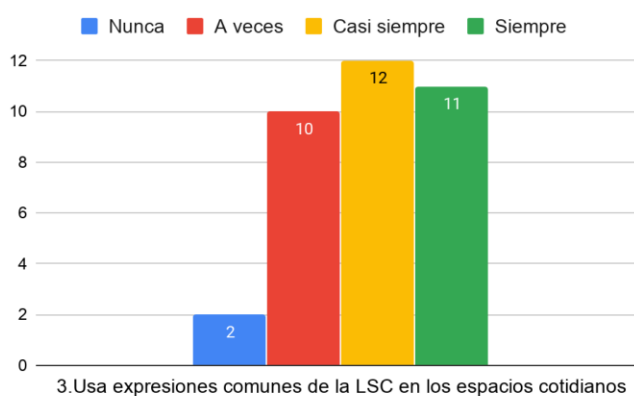
Figura 9. Comparaciones entre ambas lenguas



Las respuestas de los estudiantes fueron: a veces= 14, casi siempre= 10, siempre=6 y nunca= 4. En esta pregunta, las percepciones de los estudiantes sordos tienden a rechazar, con un total de 53%, sumado a esto el pico se encuentra en la opción *a veces* (41%). Finalmente, con respecto al grado de disenso, es notable una gran dispersión en las respuestas (1,0).

Los mediadores hacían comparaciones entre el español y la Lengua de Señas Colombiana, cuando era necesario explicar, por ejemplo, el significado de las palabras en diferentes contextos. En una de las clases se utilizó la expresión “en calidad de docente”, sobre esta los estudiantes entendieron la palabra calidad como sinónimo de excelencia, pues en LSC solo se le otorga dicho significado a esta palabra. Sin embargo, en español cuando se dice “en calidad de...”, seguido por una profesión, significa que una persona posee un título universitario determinado.

Figura 10. Usa expresiones comunes de la LSC



Los estudiantes respondieron así: casi siempre= 12, siempre= 11, a veces=10, nunca=2.

En esta pregunta, se rastrea una tendencia a la aceptación: 23 respuestas apuntan a que los mediadores usan expresiones comunes de la LSC en los espacios cotidianos, así mismo, el pico se encuentra en la opción *casi siempre* (34%). Sobre el grado de disenso, se encontró dispersión de 1,0 en las respuestas de los estudiantes.

Todos los mediadores y mediadoras presentan un nivel B1 en LSC, lo que les permitió utilizar esta lengua de forma fluida en los espacios de formación.

Figura 11. Facilita textos con vocabulario claro, sencillo y directo



Las respuestas de los estudiantes fueron: casi siempre: 17, a veces 11, siempre= 5, nunca= 2.

En relación a esta pregunta es evidente el grado de tendencia general de aceptación: 2 de 3 estudiantes afirman que los docentes facilitan textos con vocabulario claro, sencillo y directo, además, el pico se visualiza en la opción “casi siempre”, con un total de 42%. Hay que decir también que se evidencia una dispersión de 1,0 en las respuestas.

Durante las sesiones de clase, los maestros utilizaron textos cortos en donde se usaba un vocabulario sencillo para el nivel de español que presentaban los estudiantes, un ejemplo claro es cuando en uno de los encuentros presentaron una historieta de condorito.

Figura 12. Mantiene una comunicación constante con los estudiantes

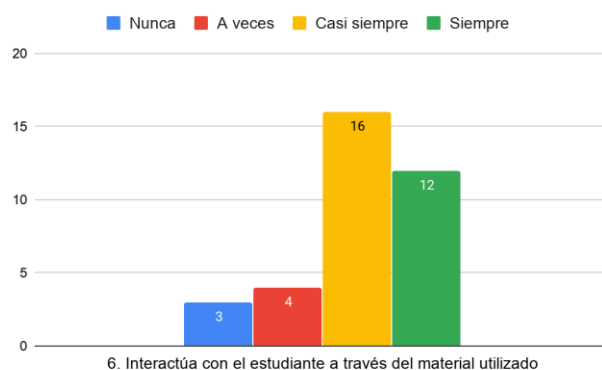


Las respuestas se dieron de la siguiente manera: casi siempre= 14, siempre= 13, a veces= 8 y ningún estudiante respondió nunca. Se patentiza una tendencia a la aceptación, con un 77%,

se debe agregar también que el pico se encuentra en la opción *casi siempre* (40%) y el consenso en las respuestas, arroja una dispersión de 0,7.

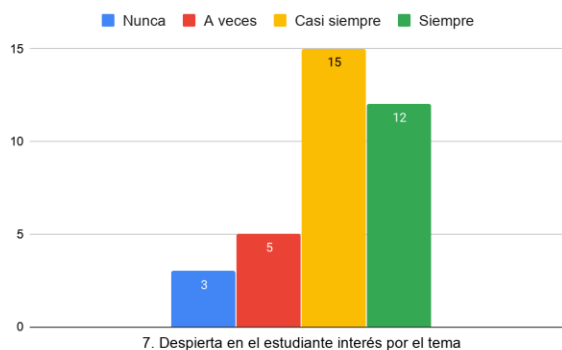
La comunicación por parte de los mediadores fue constante, pues incluso por fuera de clase mantenían contacto con los estudiantes a través de la aplicación de WhatsApp, con el fin de enviar compromisos y aclarar inquietudes.

Figura 13. Interacción con el estudiante a través del material utilizado



Se evidenció lo siguiente en las respuestas: casi siempre= 16, siempre= 12, a veces= 4, nunca= 3. Existe una tendencia a la aceptación: 28 respuestas apuntan a que los mediadores interactúan con los estudiantes a través del material utilizado. En relación al pico, este se vislumbra en la opción *casi siempre* (45%) y con respecto al disenso, el grado de dispersión total es de 1,0.

Figura 14. Despierta en el estudiante interés por el tema



Los estudiantes respondieron: casi siempre= 15, siempre=12, a veces=5, nunca= 3

Es notable una tendencia a la aceptación: 3 de 4 estudiantes respondieron que efectivamente los docentes despertaron en los estudiantes un interés por el tema, cabe mencionar que el pico se encuentra en la opción *casi siempre* (42%). Además, la dispersión que se identifica para esta pregunta es de 1,0.

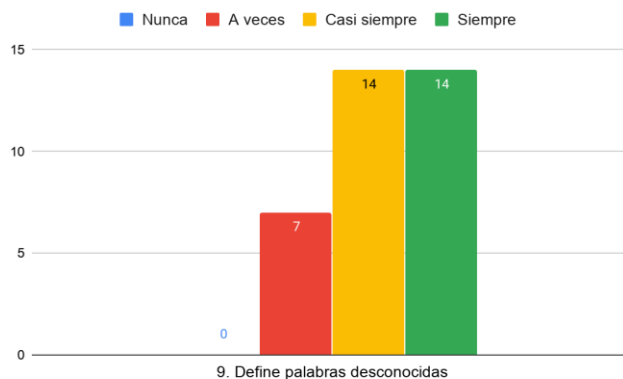
Figura 15. Avanza en el tema aunque haya confusión por parte de los estudiantes



Considerando la pregunta ocho *avanza en el tema aunque haya una manifestación de confusión por parte de los estudiantes*. En las respuestas se evidenció lo siguiente: casi siempre= 15, nunca= 8, a veces= 7, siempre= 5.

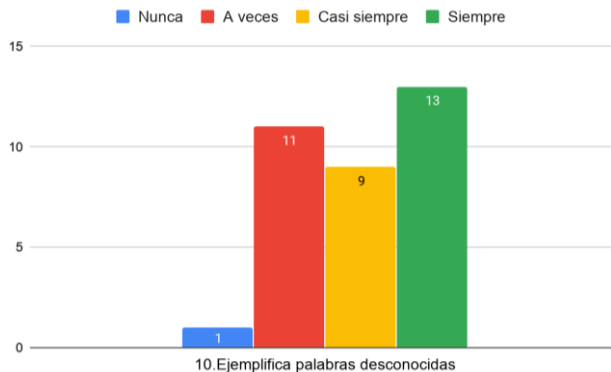
Se manifiesta una tendencia a la aceptación de un 57% por parte de los estudiantes en cuanto a la pregunta que menciona sí los mediadores avanzan en el tema aunque haya una manifestación de confusión por parte de los estudiantes. El pico en este caso se visualiza en la opción *casi siempre* (42%) y finalmente el grado de disenso arroja una dispersión de 1,0.

Figura 16. Define palabras desconocidas



Las respuestas de los estudiantes fueron de la siguiente manera: siempre y casi siempre= 14, a veces= 7 y ningún estudiante respondió *nunca*. Existe una tendencia a la aceptación: 4 de 5 estudiantes confirman que los mediadores realizaron una definición de las palabras desconocidas. Se observan dos picos para las opciones de *casi siempre* y *siempre* (40% en cada una). Al considerar el grado de consenso en las respuestas, se encontró una dispersión de 0,7.

Figura 17. Ejemplifica palabras desconocidas



Las respuestas de los estudiantes fueron así: siempre=13, a veces=11, casi siempre= 9, nunca= 1. Aquí, igualmente se observa una tendencia a la aceptación: 22 estudiantes afirman que los docentes ejemplifican palabras desconocidas durante las sesiones de clase. Tomando en consideración el disenso en las respuestas, se visualiza una dispersión de 1,0.

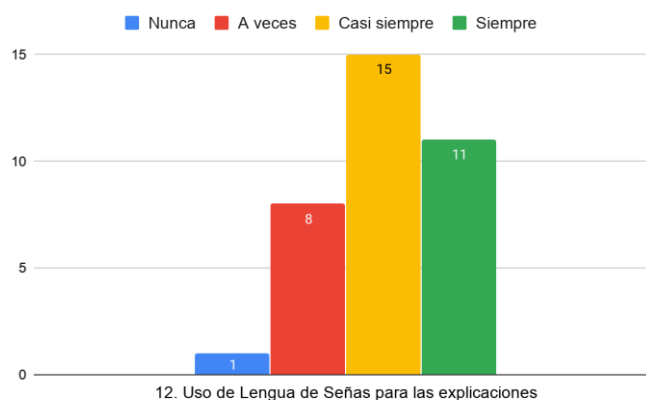
Figura 18. Mantiene una hilaridad en las ideas



Los estudiantes respondieron: casi siempre= 17, siempre= 9, a veces= 7, nunca= 2.

Se observa una tendencia a la aceptación de 74% de los estudiantes, los cuales responden que efectivamente los mediadores mantienen una hilaridad en las ideas. En relación al pico, este se encuentra en la opción *casi siempre* (48%). Con respecto al grado de dispersión, la puntuación es de 1,0.

Figura 19. Uso de la Lengua de Señas para las explicaciones



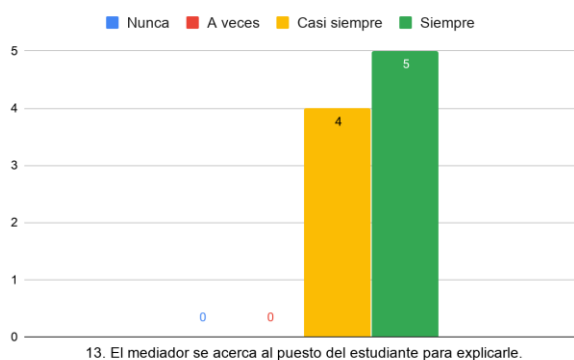
Los estudiantes dijeron: casi siempre= 15, siempre= 11, a veces=8, nunca= 1. En esta pregunta se vislumbra una tendencia a la aceptación: 3 de 4 estudiantes responden que los mediadores usan la Lengua de Señas para las explicaciones. El pico está en la opción *casi siempre* (42%) y finalmente se observa en las respuestas un disenso con dispersión de 1,0

Los mediadores también tenían la opción de aclarar alguna duda por parte de los estudiantes, a través de la escritura, por ejemplo sí era una duda con respecto a lo gramatical. Sin embargo, la

mayoría de veces recurrían a la LSC para las explicaciones (con ejemplos concretos que ayudaran a despejar las inquietudes que presentaban los estudiantes)

En relación a las dos preguntas siguientes, es importante aclarar que solo se plantearon durante las dos primeras sesiones de clase, dado que fueron en modalidad presencial.

Figura 20.: El mediador se acerca al puesto del estudiante para explicarle



Las respuestas de los estudiantes fueron así: siempre= 5, casi siempre=4 y ninguno de los estudiantes respondieron a veces o nunca. Es notable la tendencia a la aceptación: el 100% de los estudiantes afirman que el docente se acerca a sus puestos para explicarles las temáticas de la clase. Así mismo, el pico en esta ocasión se encuentra en la opción de *siempre* (55%). Para esta pregunta se observa un consenso con una dispersión sólo de 0,3.

Figura 21. Postura corporal relajada cuando se le acerca a los estudiantes



Se evidenció que: siempre y a veces=3, casi siempre=2, nunca= 1. Se observa una tendencia a la aceptación: 5 estudiantes responden que efectivamente el mediador tiene una postura corporal relajada cuando se les acerca. Los picos en este caso se visualizan en las opciones de *a veces* y *siempre* (33% en cada una). En relación al disenso, el puntaje de dispersión que arroja es 1,0.

Para concluir, los puntajes más altos los alcanzaron las preguntas número cuatro y once: facilita textos con vocabulario claro, sencillo y directo, mantiene una hilaridad en las ideas. Con un total de 17 veces para la opción de *casi siempre* en ambas preguntas.

Para la pregunta seis *interactúa con el estudiante a través del material utilizado*; los estudiantes respondieron 16 veces “casi siempre”.

Con respecto a las preguntas siete, ocho y doce: despierta en el estudiante interés por el tema, avanza en el tema aunque haya una manifestación de confusión por parte de los estudiantes, uso de Lengua de Señas para las explicaciones; respectivamente. Los estudiantes respondieron 15 veces “casi siempre”.

Con relación a las preguntas uno y nueve: implementa conversaciones informales de manera natural, define palabras desconocidas, el puntaje más alto fue para la opción de “siempre” con un total de 14. En la pregunta dos *emplea comparaciones entre ambas lenguas (lengua de señas y español)*, la opción “a veces” tuvo el resultado mayor con un total de 14 respuestas y la opción “nunca” en ninguna de las preguntas tuvo un puntaje mayor a 8.

En las catorce preguntas se resalta que *casi siempre* fue la opción con más puntaje en la mayoría de interrogantes.

Es importante mencionar, además, que de las catorce respuestas, se presentó alto disenso en diez de ellas y solo se evidenció consenso en cuatro de las contestaciones, lo cual indica gran dispersión en las respuestas de los estudiantes, situación que posiblemente estaba relacionada con

el hecho de que cada sesión estaba a cargo de diferentes mediadores y el análisis de las respuestas se hizo a nivel general; es decir con el total de las respuestas que arrojaron en todas las clases.

Además los picos de las respuestas se mantuvieron en la opción de *casi siempre*, visibilizando así una tendencia a la aceptación por parte de los informantes.

Por otro lado, es fundamental dejar claro que los nueve estudiantes no fueron constantes en todas las sesiones, por lo que hubo clases de siete personas y otras solamente de tres, lo cual no permitió recoger la totalidad de respuestas esperadas, que multiplicando 9 estudiantes por 8 clases; daría como resultado 72 respuestas, sin embargo solo se obtuvieron 35. En consecuencia se realizaron dos tablas con el fin de hacer claridad en cuanto a los datos recolectados y los datos perdidos, por pregunta (ver Tabla 6) y por clases (ver Tabla 7).

Variable: mediación pedagógica				
Dimensión	Indicadores	Ítems o preguntas	Datos recolectados (48%)	Datos perdidos (52%)
Estrategias del lenguaje y la comunicación	Estilo coloquial	1	35	37
		2	34	38
		3	35	37
		4	35	37
		5	35	37
		6	35	37
	Personalización	7	35	37
		8	35	37
		9	35	37

		10	34	37
	Claridad y sencillez	11	35	37
		12	35	37
		13	9	0
		14	9	0

Tabla 6: datos recolectados y datos perdidos por pregunta

Número de clase	Número de estudiantes que respondieron las encuestas
1	5
2	4
3	7
4	3
5	4
6	4
7	3
8	5
Total respuestas: 35	

Tabla 7: datos recolectados por clase

8.8.3 Tablas de frecuencia

La lista de frecuencia es un instrumento de observación que permitió abordar tres de las cinco dimensiones con todos los indicadores e ítems que componen la variable *mediación*

pedagógica, estas son: experiencias de aprendizaje que propicia el mediador (significativas, placenteras y novedosas), recursos didácticos (tradicionales, visuales y tecnológicos) y tratamiento del contenido (estrategias de entrada, de desarrollo y de cierre).

Cada dimensión tiene su propia tabla, la cual es producto de la intersección entre sus ítems y algunos elementos de la lengua (metafóricos -orientacionales, ontológicas y estructurales, gramaticales y otros elementos de la lengua -léxico, pragmático y semántico-) donde, además, de indicar la frecuencia de manifestación se describe su intencionalidad, su modo y su momento. A su vez, la tabla permite indicar el subtotal de ocurrencias por cada intersección ítems-niveles y el total de manifestaciones de todos los elementos de la lengua por cada ítem.

Este fue diligenciado por las dos investigadoras durante todas las sesiones del curso; en las cuales se abordaron diferentes temáticas, a saber: introducción, carta formal e informal, texto argumentativo, resumen, cuento, debate, texto expositivo y metáforas. De allí que, desde la tabla de frecuencia se recolectaron las diferentes estrategias que los mediadores implementaron para el abordaje de sus temáticas en cada una de las clases.

A continuación, se presentan los gráficos agrupados en las estrategias desde lo pedagógico curricular y desde lo pedagógico didáctico, como es explicado en la descripción de los objetivos específicos.

Ver figuras:

https://docs.google.com/document/d/1yuwesri_yw_9CD8cSkdaQ_ikTI7biYCYd4smteRBtk/edit

Estrategias desde lo pedagógico curricular

- **Construcción del conocimiento**

La estrategia *construcción del conocimiento entre estudiantes y mediadores* fue utilizada mayormente en la clase de *metáforas* (9 ocasiones), seguida de las clases de la *carta*

formal e informal y el *texto expositivo* (1 ocasión, respectivamente). En las demás sesiones se hizo notoria la ausencia de esta estrategia.

En la clase sobre *metáforas*, se recurrió a la estrategia ***construcción del conocimiento entre estudiantes y mediadores*** ubicada como elemento metafórico, con la intencionalidad de conocer las diferentes interpretaciones dadas a las metáforas presentadas por la mediadora, antes de explicar el significado de la metáfora, a través de ejemplos de uso u origen de la misma, indagaba a los estudiantes sobre la interpretación que estos le daban; luego de la explicación pedía a los estudiantes usar la misma en otro caso (transferencia de conocimiento). Durante toda la clase, no hizo diferenciación entre apertura, desarrollo y cierre.

En la sesión de *carta formal e informal* se acudió a la estrategia referida ubicada en *otros elementos de la lengua*, para llegar a un punto en común en cuanto a la definición de carta formal. Mediante la explicación de la mediadora, los estudiantes intervinieron para aportar sobre esta temática desde su conocimiento previo; en el momento de iniciar la temática de la clase.

Finalmente, en la sesión en donde se abordó el *texto expositivo* se usó esta estrategia situada como elemento *gramatical*, para realizar correcciones en la escritura de conectores y tiempos verbales, entre estudiantes y mediadores, de algunos textos expositivos que cada estudiante escribió sobre los derechos humanos al finalizar la clase.

Los datos presentados indican que ***la construcción de conocimiento*** tuvo predominancia por la mediadora que dirigió la sesión sobre *metáforas*, dada su experiencia respecto a la temática tratada, la interacción con los estudiantes sordos, la Lengua de Señas y la enseñanza del español como segunda lengua; con relación a las clases restantes del curso.

- **Trabajo en equipo**

Respecto al ítem ***trabajo en equipo*** se observa que tuvo mayor frecuencia su aplicación en la sesión *introdutoria* (2 ocasiones) del curso, seguida de la sesión en la cual se aborda la

temática de la carta formal e informal (1 ocasión), en ambas sesiones se sitúa dicha estrategia en *otros elementos de la lengua*.

El trabajo en equipo se da a partir de ejemplos y comparaciones mediante el uso de la LSC en donde los estudiantes dialogan entre sí para entender mejor los conceptos, a través de sus experiencias y conocimientos previos. Además, se evidenció luego de presentarse una imagen que representaba el suicidio, en la cual estaba inmersa una metáfora; recurso aprovechado por los mediadores para indagar sobre la interpretación de la misma. Allí cada estudiante dio su punto de vista frente a la comprensión de la imagen. Adicional, esta estrategia se utilizó en el momento que se abordaron las palabras desconocidas, presentadas en un ejemplo de carta formal. Dicha estrategia se utilizó durante el desarrollo de las sesiones.

En las sesiones de *texto argumentativo, resumen, cuento, debate, texto expositivo y metáforas* no se implementó el **trabajo en equipo** como estrategia para abordar los tópicos.

Se presenta una preferencia en la implementación de dicha estrategia por parte de los mediadores en los momentos en los cuales se requiere la aclaración de dudas sobre conceptos por parte de los estudiantes, aunque su frecuencia no fue significativa en las sesiones en las cuales se implementó.

- **Participación voluntaria**

La **participación voluntaria** tuvo mayor predominancia en la clase de *introducción* (2 ocasiones) después las clases de *carta formal e informal, resumen, cuento y metáforas* (1 ocasión, respectivamente). En la sesión con mayor uso se localizó la estrategia en *otros elementos de la lengua*, esta se usó para la socialización de la comprensión del texto que se estaba trabajando dentro de la clase y las actividades que la mediadora creó a partir del mismo.

En las sesiones de *carta formal e informal y cuento*, la **participación voluntaria** se circunscribe en *otros elementos de la lengua*, esta estrategia se usó para la aclaración de dudas

por parte de los estudiantes sobre las actividades propuestas, asimismo para la ejemplificación de la tarea que debían realizar y la opinión sobre el tipo de texto trabajado, tanto en el inicio como en el final de la clase. Los estudiantes participaron a través de preguntas que permitieron aclarar sus dudas, además, de proponer ejemplos que les iban a permitir tener mayor claridad sobre los compromisos.

En cuanto a la cuarta y quinta clase, en donde se trabajó el *resumen* y la *metáfora*, se utilizó la *participación voluntaria* como elemento *metafórico*, allí se evidenció la participación de los estudiantes para dar su opinión frente al texto y las metáforas presentadas en las respectivas clases. Mediante la socialización fue notoria la incompreensión de algunas palabras abordadas en las temáticas durante el desarrollo de las clases.

En las clases de texto argumentativo, debate y texto expositivo se evidenció que los mediadores no hicieron uso de la *participación voluntaria* como estrategia de mediación.

Se presentó una inclinación de acuerdo a los datos obtenidos hacia la socialización por parte de los estudiantes respecto a las temáticas abordadas en las sesiones de clase, como también para la manifestación de dudas, localizándose con mayor frecuencia en la primera sesión del curso.

- **Preguntas motivadoras**

Las preguntas motivadoras para la participación de los estudiantes durante las clases, se hicieron visibles con mayor implementación en las sesiones de *introducción* y *texto argumentativo* (2 ocasiones, respectivamente) esta estrategia se ubicó como elemento *metafórico*. En la sesión de *introducción* la mediadora acude a las preguntas para conocer las interpretaciones de los estudiantes respecto a algunos apartados del texto que se trabajó, en donde estaba inmersa la metáfora “campo del conocimiento”, la mediadora recurrió a la presentación de imágenes para apoyarse y para que los estudiantes tuviesen mayor claridad frente a esta, allí

presentó un campo cultivado y otro árido, a partir de ellas media la interpretación de la metáfora mencionada.

En la sesión de *texto argumentativo* se implementa para conocer la opinión que ellos tenían frente a una imagen (el aborto), la cual hacía referencia a una metáfora. En las dos sesiones se implementó la estrategia durante el desarrollo de las clases.

Además, se halla la misma cantidad de utilización de esta estrategia en las clases restantes, posicionándose en *otros elementos de la lengua, la carta formal e informal, el texto argumentativo* y el *cuento* (1 ocasión, respectivamente). Para la introducción a las temáticas y la aclaración de las mismas, allí se emplearon preguntas como: ¿conocen o saben qué es el texto argumentativo? ¿saben qué es un cuento y cuáles conocen? ¿Cuáles han sido sus experiencias con el español?

Se presentó una tendencia en la implementación de *preguntas motivadoras* para propiciar la participación de los estudiantes en los espacios de clase, de esta manera los mediadores podían conocer la comprensión de los temas tratados por parte de los estudiantes y reforzar la explicación de ser necesario de las temáticas abordadas.

- **Ejemplificación docente**

La estrategia *ejemplificación docente* tuvo una mayor frecuencia en la última sesión del curso, *metáforas* (5 ocasiones), ubicada como elemento *metafórico*. Allí se explicaron el contexto de las metáforas presentadas, mencionando situaciones, experiencias que los estudiantes han podido vivir, además, del uso de imágenes que complementaron su ejemplificación y fácil entendimiento. Por ejemplo, para abordar la metáfora “es un campo del conocimiento poco cultivado” la mediadora puso como ejemplo el virus COVID-19 que en la actualidad afecta a todo el mundo. Explicando que hace parte del campo científico y que ha sido poco explorado hasta ahora, también lo relaciona con la siembra, los cultivos, si los cultivos no se cuidan, se

mueren. Así mismo, con los campos del conocimiento que no se exploran. Esta estrategia se llevó a cabo al inicio y durante el desarrollo de la clase.

Seguida a esta, se ubica la segunda clase *carta formal e informal* (4 ocasiones), correspondiente a *otros elementos de la lengua*. Se utilizó esta estrategia para la explicación de términos que no eran comprendidos por los estudiantes, mediante las comparaciones y uso de sinónimos, tanto en la aclaración de dudas como para la diferenciación de carta formal e informal. Esta estrategia se usó durante toda la sesión.

La sesión *introductoria* (2 ocasiones) se suma a la implementación de esta estrategia ubicada como elemento *metafórico*, para explicar la metáfora “campo del conocimiento” siendo menos frecuente que las anteriores, sin embargo al igual que la última sesión se hizo uso de imágenes extraídas de internet para la ejemplificación de este elemento de la lengua. Se hizo uso de esta estrategia al inicio y durante el desarrollo de la sesión.

En las sesiones del *resumen*, *el cuento*, *el debate* y *el texto expositivo* (1 ocasión, respectivamente), se situó la ***ejemplificación docente*** *otros elementos de la lengua*. En estas se usó con menor frecuencia dicha estrategia. En el tópico del resumen, se implementó para la explicación de la metáfora “cuerpo del resumen” a través de la lengua de señas las mediadoras explicaron este elemento en el inicio de la clase y en las demás sesiones para la ejemplificación de tipos de texto y explicación de estos.

Por último, se observó que en la clase “texto argumentativo” no se utilizó esta estrategia en el desarrollo de la temática.

De acuerdo a los datos, se evidenció que la ***ejemplificación docente*** tuvo mayor predilección por la mediadora que dirigió la sesión sobre *metáforas*, lo cual se hizo necesario para abordar la temática que generaba mayor incompreensión por parte de los estudiantes al ser un elemento propio de la cultura oyente.

- **Ejemplificación-estudiante**

La *ejemplificación-estudiante* tuvo predominancia en la clase *introducción* (2 ocasiones) con respecto a la temática tratada, por medio de la ejemplificación los estudiantes compartieron las diferentes estrategias que implementan para abordar las lecturas, además, para explicar conceptos que se fueron tratando durante la clase, se ubicó esta estrategia en *otros elementos de la lengua*.

Por otro lado, se ubican con igual número de frecuencia las sesiones correspondientes al *cuento*, *texto expositivo* y las *metáforas* (1 ocasión, respectivamente), situados en los tres elementos de la lengua, de la siguiente manera. En el cuento, la *ejemplificación estudiante* ubicada en *otros elementos de la lengua*, se utilizó para dar claridad al tema, es decir, verificar el entendimiento del “cuento” como texto, este se hizo con la ejemplificación y comparación con otros cuentos conocidos por los estudiantes, al iniciar la sesión.

Siguiendo en orden, para el *texto expositivo*, la *ejemplificación-estudiante* situada como elemento *gramatical*, se usó para saber si los estudiantes conocían la noticia que se presentó en el desarrollo de la clase, esta se realizó mediante la presentación de la imagen de la noticia relacionada con el asesinato de un hombre afrodescendiente ejecutado por un policía en los Estados Unidos, allí uno de los estudiantes relacionó este acto con la discriminación a grupos poblacionales como la comunidad LGBTIQ+.

En la última sesión, *metáforas*, la *ejemplificación- estudiante* se sitúa como elemento *metafórico*, dicha estrategia se manifestó por parte de los estudiantes para la comprensión de la metáfora “son palabras agridulces”, como forma de ejemplificarla, uno de ellos expresó entender la metáfora, como palabras calientes en el sexo o el lubricante que se usa en las relaciones sexuales.

Se evidenció la ausencia de esta estrategia en las sesiones *carta formal e informal, texto argumentativo, resumen y debate*.

Se presenta tendencia en la implementación de la *ejemplificación estudiante* en la primera sesión del curso respecto a las siguientes sesiones, en las cuales hubo un descenso del empleo de dicha estrategia.

- **Material visual**

El *material visual* presentó mayor preferencia en las sesiones de *introducción* y el *cuento* (2 ocasiones, respectivamente). La primera clase, la estrategia se situó en *otros elementos de la lengua*, esta se implementó para hacer la presentación del texto que los estudiantes debían leer, y a partir de este debían realizar una actividad propuesta por la mediadora, además, se hizo la proyección de imágenes para la explicación de la metáfora “campo del conocimiento”. Ambas se sitúan en diferentes elementos presentados en las subdivisiones de la tabla, correspondiendo el primero y el segundo a *metáforas*.

Ahora bien, para el *cuento*, ubicada como elemento *metafórico*, el *material visual* fue usado para la revisión de la escritura de los estudiantes, con la intención de observar si se presenta la omisión, sustitución o adición de grafemas, esta se da mediante la presentación de una imagen dividida en subcuadros en la que se presentó el cuento “caperucita roja” aquí los estudiantes, a partir de ella debían escribir el cuento; correspondiente al elemento *gramatical*. Además, se usó en *otros elementos de la lengua*, para tener claridad frente al tópico trabajado (el cuento), este texto las mediadoras lo enviaron durante el desarrollo de la clase.

Para el *texto argumentativo* (1 ocasión) se ubicó la estrategia en *otros elementos de la lengua*, la mediadora utilizó el *material visual* para la lectura del texto mediante la presentación de diapositivas durante el desarrollo de la clase. Posteriormente, se les preguntó a los estudiantes si entendieron el texto y qué entendieron de él. Además, se les realizaron preguntas acerca de las

estrategias de comprensión, por ejemplo, ¿qué hacen cuando no entienden un concepto?, ¿qué medios usan para entender el concepto (diccionario, internet, imágenes, conocimientos previos del tema (si ya conocían el tema leído)? Durante la lectura, ¿qué métodos usan, por ejemplo, mapas conceptuales o escribe palabras desconocidas, etc.?

En el *resumen* (1 ocasión) **el material visual** se ubicó en *otros elementos de la lengua*.

Las mediadoras optaron por esta estrategia para la presentación de la estructura de un resumen, a partir de este los estudiantes tendrían el insumo para la elaboración de su propio texto. Estrategia implementada al inicio de la sesión.

Para las sesiones de *carta formal e informal, debate, texto expositivo y metáforas* no se implementó esta estrategia por parte de los mediadores.

A partir de los datos obtenidos, se evidenció una implementación del **material visual** para apoyar la explicación de metáforas, las cuales durante el curso exigieron la utilización de diferentes materiales para que los estudiantes tuviesen una mejor comprensión. Por otro lado, esta estrategia permitió la presentación de actividades que se desprendieron de temáticas como el cuento, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Estrategias de mediación desde lo pedagógico didáctico

- **Tablero**

El **tablero** tuvo mayor preferencia en la sesión de *introducción* del curso; dicho recurso se situó en *otros elementos de la lengua*. Allí la mediadora escribía las palabras claves de lo que estaba explicando, como ayuda visual del contenido temático. Dicha estrategia la implementó durante el desarrollo de la clase.

Seguido de esta se ubica la sesión de *carta formal e informal* (2 ocasiones), situada en *otros elementos de la lengua*. Las mediadoras dispusieron del **tablero** para la explicación de la

carta formal, valiéndose de la redacción de una carta, en donde se tuvo en cuenta el tema planteado por los estudiantes, el ingreso del ESMAD a la Universidad, allí presentaron los elementos que deben tenerse en cuenta para la elaboración de una carta formal. Además, al finalizar la clase usaron este recurso para la escritura de los compromisos, en donde se dejaron los parámetros para la realización de una carta informal. El *tablero* se utilizó antes, durante y al finalizar la sesión.

En las sesiones siguientes se evidencia la inexistencia de este recurso dentro del desarrollo de las temáticas.

Se presentó privilegio por la implementación del *tablero* en la primera sesión del curso, allí la mediadora tuvo presente la presentación visual de las palabras clave, más allá del uso LSC para resaltar su importancia dentro del texto trabajado.

- **Libros**

Los *libros* estuvieron presentes en dos sesiones durante el desarrollo del curso, en *introducción* y *el resumen* (1 ocasión, respectivamente) ubicados en *otros elementos de la lengua*. Para ambas sesiones se empleó este recurso en la lectura de un capítulo del libro *La increíble y triste historia de la sordera* de Carlos Sánchez, a partir de allí realizaron diferentes actividades propuestas por los mediadores. Los estudiantes debían realizar un resumen de dicho capítulo teniendo en cuenta la estructura de este y lo explicado durante la clase.

Este recurso estuvo ausente durante las clases de *carta formal e informal*, *texto argumentativo*, *cuento*, *debate*, *texto expositivo* y *metáforas*.

Los datos obtenidos indican que este recurso para los mediadores no tuvo mayor relevancia, dada la ausencia de su implementación durante las sesiones del curso. Para el abordaje de los tipos de texto hubo preferencia de textos cortos e imágenes, lo cual daba

respuesta al nivel que tenían los estudiantes respecto a su competencia en el español como segunda lengua.

- **Diapositivas**

En relación con las *diapositivas*, se evidencia que tuvo mayor frecuencia en la sesión de *introducción* (5 ocasiones) localizada en otros *elementos de la lengua*; para la presentación del texto que debían abordar los estudiantes y las actividades que se desprendían de este, durante el desarrollo de la clase.

En la *carta formal e informal* (1 ocasión) se ubicó este recurso en *otros elementos de la lengua*; este tuvo una menor frecuencia. Con ayuda de las *diapositivas* las mediadoras presentaron un ejemplo de una carta formal, partiendo de allí se le pidió a los estudiantes que seleccionaran las palabras desconocidas.

Al igual que la *carta formal e informal*, el *texto argumentativo* y el *resumen* (1 ocasión, respectivamente) se presentaron con una menor frecuencia y se encuentran localizadas en *otros elementos de la lengua*. En la tercera sesión se implementaron las diapositivas para presentar la definición de texto argumentativo, por medio de la aplicación ZOOM, los estudiantes las pudieron observar iniciando la clase. En cuanto al *resumen*, los mediadores enviaron las diapositivas a los estudiantes, las cuales contenían toda la información que se iba a utilizar durante toda la sesión (actividades, estructura del resumen y compromisos), debido a la dificultad de proyectarlas y dar la clase en lengua de señas al mismo tiempo en la plataforma Zoom.

Las sesiones de *debate* y *metáforas* (1 ocasión, respectivamente), tuvieron la misma frecuencia de implementación las *diapositivas*, al mismo tiempo se ubicaron como elemento *metafórico*. Por lo que se refiere al *debate*, los mediadores por intermedio de estas, presentaron la imagen sobre el aborto durante la explicación del tema. Y en la sesión de *metáforas* se dispuso de este recurso para presentarles a los estudiantes el listado de las metáforas que se iban a desarrollar

durante la clase. Cabe aclarar que en ambas sesiones se optó por enviar las diapositivas vía WhatsApp.

Este recurso no fue implementado en las sesiones de *cuento* y *texto expositivo*.

Se reflejó una preferencia por dicho recurso por parte de los mediadores con el objetivo de generar un impacto visual en los estudiantes, además, de facilitar la entrega de la información, teniendo en cuenta la cantidad de texto plasmado en las *diapositivas*, imágenes y actividades para desarrollar en la clase.

- **Videos**

Se evidenció la ausencia de los *videos* como recurso didáctico dentro de las clases.

- **Internet**

El *internet* tuvo mayor preferencia por parte de los mediadores en la clase número cuatro, *el resumen* (3 ocasiones), distribuido en los tres elementos de la lengua, de la siguiente manera: como elemento metafórico, se utilizó para compartir la historieta “los tortolitos”, este recurso se implementó para realizar la video llamada y enviar material de la clase a través de la aplicación WhatsApp, durante toda la sesión. Como elemento *gramatical*, se presentó este recurso para que los estudiantes pudiesen abordar la lectura de las diapositivas y el texto para la realización de los compromisos de la clase, además, que permitía la conectividad para el desarrollo de la temática, por último en *otros elementos de la lengua*, permitió la explicación de la temática y compromisos de la clase.

En lo que se refiere al *texto argumentativo*, *el cuento*, el debate y *el texto expositivo* (2 ocasiones respectivamente), se posicionó el internet como recurso en el elemento *gramatical* y *otros elementos de la lengua*, dado que para ambas sesiones se requería el envío del material que se iba a abordar durante la sesión por medio de la aplicación WhatsApp, de esta manera sería más fácil la comprensión del tema tratado.

Además, en la última sesión, *metáforas* (1 ocasión), la cual se ubicó como elemento metafórico, la mediadora requirió de este recurso para tener conectividad con los estudiantes, asimismo, para evitar los materiales necesarios para el desarrollo de la clase.

Finalmente, en la sesión de *carta formal e informal* se refleja una supresión de este recurso didáctico.

El *internet* de acuerdo a la gráfica fue un recurso que tuvo mayor tendencia en comparación a los demás, dada la necesidad de su uso para la ejecución de las sesiones de clase, puesto que el curso se tornó de ser presencial a la virtualidad por las condiciones de emergencia por las cuales atravesaba el país, por tanto este recurso fue más una adaptación que los mediadores debieron adoptar para el desarrollo del curso.

- **Videollamadas**

Las *video llamadas* fueron un recurso, se manifestaron con igual frecuencia en todas las sesiones con excepción de las dos primeras *introducción* y *carta formal e informal*, considerando el cambio a la virtualidad que tuvo el curso, llevándose a cabo por medio de la plataforma ZOOM.

Tratamiento del contenido

- **Ubicación de los estudiantes**

La *ubicación de los estudiantes* tuvo mayor frecuencia en la sesión *introducción* (3 ocasiones), la mediadora pidió a los estudiantes organizarse formando un semicírculo, de esta manera sería más fácil tanto para ellos como para la mediadora su intervención y el desarrollo de la sesión, esto permitiría una mejor observación de la Lengua de Señas por parte de los asistentes.

Es importante aclarar que en la sesión *carta formal e informal*, esta estrategia fue implementada por los estudiantes, quienes decidieron sentarse formando un semicírculo para

facilitar su participación y entender mejor las señas tanto de sus compañeros como de las mediadoras.

Dada la virtualidad para las siguientes sesiones del curso, esta estrategia deja de utilizarse en las clases posteriores.

Se evidenció mayor tendencia de la *ubicación de los estudiantes* en la primera sesión del curso, allí dada la experiencia de la mediadora con la comunidad sorda, organizó a los estudiantes en el aula para el desarrollo de la clase, teniendo en cuenta la implementación de la LSC, la observación y fácil acceso para los estudiantes de su explicación respecto a su ubicación. Luego, dicha estrategia se ve en decrecimiento, dado que es realizada por la iniciativa de los estudiantes más que por las mediadoras, también por el paso de la presencialidad a la virtualidad del curso.

- **Anécdotas**

Referente a las *anécdotas*, ninguno de los mediadores optó por la implementación de esta estrategia dentro de las sesiones del curso.

- **Fragmentos literarios**

Los *fragmentos literarios* como se muestra en la gráfica, tuvieron mayor frecuencia en las sesiones *introducción* y *resumen* (1 ocasión, respectivamente), ambos ubicados en *otros elementos de la lengua*. Estos fueron utilizados por los mediadores para la lectura y ejecución de actividades de comprensión lectora y realización del resumen durante el desarrollo de las clases.

En las sesiones restantes no se implementaron los *fragmentos literarios* para el desarrollo de las temáticas.

Según la gráfica presentada, los *fragmentos literarios* no representaron para los mediadores una estrategia clave para abordar las temáticas del curso, optando por otros recursos para abarcar las temáticas. En las dos sesiones que fueron implementados se utilizaron con la

intención de fortalecer la lectura de los estudiantes, lo cual fortalecería la competencia lectora en el español como segunda lengua.

- **Preguntas de entrada**

Las *preguntas motivadoras* se ubicaron con igual predominancia en las sesiones de *introducción* y *metáforas* (2 ocasiones, respectivamente), situadas como elemento *metafórico*, los mediadores recurrieron a esta estrategia para indagar con los estudiantes la comprensión de las temáticas tratadas, en la introducción; por ejemplo: se le preguntó a los estudiantes si comprendían la metáfora “campo del conocimiento”, asimismo, en la sesión de *metáforas*, la mediadora durante toda la sesión interrogó a los estudiantes sobre el entendimiento de este elemento de la lengua que se iba presentando por medio de diapositivas.

En las sesiones de *carta formal e informal, texto argumentativo y cuento* (1 ocasión, respectivamente) *las preguntas de entrada* se situaron en *otros elementos de la lengua*, se implementó esta estrategia para rastrear los conocimientos previos que poseían los estudiantes respecto a las temáticas que se abordarían. Esta estrategia fue utilizada al iniciar la sesión.

En cuanto al *resumen* (1 ocasión), *las preguntas de entrada* se posicionaron como elemento *metafórico*, se usó para corroborar con los estudiantes la comprensión del término “tortolitos”, el cual estaba inmerso en la historieta presentada por las mediadoras, puesto que, ellos no comprendían el chiste que se hallaba dentro de esta. Una de las mediadoras recurrió a la interpretación en LSC del concepto para su entendimiento. Esta fue utilizada al inicio de la sesión.

El *debate* (1 ocasión), dicha estrategia se ubicó en *otros elementos de la lengua*, con el fin de indagar con los estudiantes sobre las opiniones y posturas sobre el aborto que presentan diferentes disciplinas e instituciones como la iglesia, la medicina, la psicología, desde la ley, etc.

Los mediadores eligieron esta estrategia al inicio de la sesión, lo cual les permitió tener insumos para abordar la temática a desarrollar.

Por último, se evidenció que en la sesión *texto expositivo* no se hizo uso de esta estrategia. Se presentó una tendencia por la implementación de **las preguntas de entrada** por parte de los mediadores como herramienta para la indagación de saberes previos, comprensión del contenido y posturas frente a temas controversiales. Esta estrategia se presentó de forma constante durante las sesiones del curso, lo cual muestra que es un recurso que todos los mediadores optaron como insumo para abordar nuevos temas.

- **Imágenes**

Las **imágenes** se utilizaron con igual frecuencia en las sesiones *introducción*, *texto argumentativo* y *cuento* (1 ocasión respectivamente); en las dos primeras sesiones, esta estrategia se encuentra dentro del elemento *metafórico*. En la sesión de *introducción* se usó para mostrar a los estudiantes un ejemplo de un campo cultivado y un campo árido, en el momento de abordar la metáfora “campo del conocimiento” de esta manera se tuvo una mejor comprensión de este elemento de la lengua.

Para la sesión de *texto argumentativo*, se presentó una imagen que representa el aborto, a partir de esta imagen se empieza a indagar sobre la comprensión de la misma, allí hubo estudiantes que hicieron una correcta identificación. Hubo una en particular que interpretó la imagen como “suicidio”, posteriormente, los mediadores aclararon sobre que se trataba la imagen. En ambas sesiones se presentó esta estrategia durante el desarrollo de las temáticas.

En relación al *cuento*, se ubican las **imágenes** en *otros elementos de la lengua*. Estas se implementaron para presentarle a los estudiantes un ejemplo de un cuento narrativo, en este caso se recurrió al cuento de “la ratita”, enviado por medio de la aplicación WhatsApp durante el desarrollo de la temática.

Se presentó ausencia de las **imágenes** en las sesiones *carta formal e informal, resumen, debate, texto expositivo y metáforas*.

La tendencia en la implementación de las **imágenes** durante el curso se dio en solo tres encuentros, allí los mediadores se valieron de estas para el apoyo visual de la información, lo cual para los estudiantes sordos cobra mayor impacto dada la interacción con el material que se les presentó para el desarrollo de las actividades.

- **Saberes previos**

Los **saberes previos** tuvieron igual predominancia en las cuatro de las ocho sesiones. Las sesiones de *texto argumentativo, resumen y cuento* (1 ocasión, respectivamente) se ubicaron en *otros elementos de la lengua*; se emplearon para examinar los conocimientos previos que los estudiantes poseían de la temática que se iba a presentar, esto se llevó a cabo mediante preguntas realizadas por las mediadoras al iniciar la sesión.

Para la clase del *texto expositivo* (1 ocasión) se sitúa la estrategia como elemento *gramatical*. Se recurrió a los **saberes previos** para averiguar con los estudiantes la comprensión del concepto “exclusión”, a través de la pregunta ¿cómo se puede visibilizar la exclusión?. Esta estrategia se utilizó al inicio de la sesión.

Por otro lado, en las sesiones de *introducción, carta formal e informal, debate y metáforas* no se implementó esta estrategia para abordar las temáticas.

Los **saberes previos** fueron una estrategia que no tuvo mayor preferencia por todos los mediadores, presentándose solo en 4 sesiones, lo cual indica que en los casos restantes se dio por hecho que los estudiantes desconocían las temáticas a tratar.

- **Ejemplos**

Los **ejemplos** tuvieron supremacía en la sesión de *metáforas* (5 ocasiones) localizada como elemento *metafórico*. La mediadora ejemplificaba y contextualizaba las metáforas que

surgían durante el desarrollo de la sesión. En una de las metáforas “palabras agridulces”, la mediadora empieza desglosando la palabra agrio-dulce, para comprenderla mejor.

Posteriormente, les muestra salsas agridulces, para que los estudiantes comprendan la palabra agrio.

Continuando con la sesión de *cuento* (3 ocasiones), los *ejemplos* se situaron en *otros elementos de la lengua*, se hizo uso de esta estrategia para explicar la estructura del cuento, desde algunas narraciones conocidas. Esta estrategia se implementó durante el desarrollo de la clase.

Para la sesión *carta formal e informal* (2 ocasiones), se ubica dicha estrategia en *otros elementos de la lengua*, los mediadores la utilizaron para explicar los diferentes contextos en los cuales se puede realizar cartas formales, por ejemplo: Universidad, trabajo, colegio, etc. Además, se aclaran dudas respecto al concepto “calidad”, el cual no es comprendido por algunos estudiantes, por lo tanto los mediadores ejemplifican el término para ser mejor entendido. Esta estrategia se empleó durante el desarrollo de la sesión.

En la sesión del *resumen* (1 ocasión), los *ejemplos* se localizaron como elemento *metafórico*, se emplearon para explicar “cuerpo del resumen” al momento de explicar la estructura del resumen en el inicio de la sesión, allí las mediadoras encargadas tuvieron la ayuda de la intérprete para explicar dicha metáfora.

En la clase de *introducción* (1 ocasión), ubicada la estrategia como elemento *metafórico*, se recurrió a los *ejemplos*, para ejemplificar un concepto inmerso en la metáfora “campo del conocimiento” en este caso, se explica el término “campo” por medio de imágenes proyectadas en el video beam, durante el desarrollo de la sesión.

En las sesiones de *texto argumentativo*, *debate* y *texto expositivo* los mediadores no hicieron elección de esta estrategia para abordar las temáticas.

La predilección hacia el empleo de los *ejemplos* se muestra notable en diferentes sesiones del curso, mostrando la comodidad y dominio que tenían los mediadores frente a estos, lo cual les facilitaba presentar conceptos o temas de una forma más sencilla y clara para los estudiantes.

- **Personajes históricos**

Los *personajes históricos* (1 ocasión), tuvieron mayor preponderancia en la sesión de *introducción*, fijada en *otros elementos de la lengua*. La mediadora presentó un texto con la biografía de William Stokoe, lingüista y profesor de estudiantes sordos en la Universidad de Gallaudet. A través de este texto la mediadora realizó un taller para los estudiantes, el cual fue desarrollado durante toda la sesión.

Como se observa en la gráfica, durante las clases de *carta formal e informal, texto argumentativo, resumen, debate, texto expositivo y metáforas* no se evidenció la implementación de esta estrategia en el abordaje de las temáticas.

La tendencia del empleo de los *personajes históricos* en el curso solo se evidenció en una sesión, lo cual muestra que no fue un recurso relevante que sirviera de apoyo para abordar las temáticas dentro de las clases, mostrando un decrecimiento notable en la gráfica.

- **Experiencias de los estudiantes**

Las *experiencias de los estudiantes* (5 ocasiones) se presentaron con mayor frecuencia en la sesión de *metáforas*, posicionada como elemento *metafórico*. La mediadora, para explicar las metáforas que presentaron incompreensión por los estudiantes, acudió a las experiencias de ellos para relacionarlas con este elemento, allí solicitó la participación de los otros mediadores para aclarar dichas dudas. Por ejemplo, para explicar la metáfora “*entráte Miguelito que se moja*”³

³ Esta expresión contiene una carga cultural y requiere de un conocimiento general entre las personas oyentes, para que esta recobre un sentido. Dado que su significado guarda relación con el momento en que están hablando dos o más personas dentro de una casa, mientras afuera llueve y alguien externo quiere hacer parte

una de las mediadoras indicó que este elemento se presenta cuando hay una reunión de Sordos y durante su conversación usan la seña “metido” para hacer referencia a que hay una persona que se está entrometiendo en la discusión y no ha sido invitado a esta. Además, se hizo uso de esta estrategia para la contextualización de las metáforas y de esta manera fuese más comprensible su significado. Estas se emplearon durante el desarrollo de la sesión.

En la sesión de *carta formal e informal* (2 ocasiones), se situaron las ***experiencias de los estudiantes*** en *otros elementos de la lengua*. Las mediadoras hicieron uso de esta estrategia para que los estudiantes comprendieran la diferencia entre carta formal e informal. Las mediadoras a partir de preguntas indagaron con los estudiantes qué tipo de carta habían realizado en su vida y a qué tipo de destinatario iba dirigida, desde sus experiencias, se pudo lograr una diferenciación entre los dos tipos de cartas. Esta estrategia fue ejecutada durante el desarrollo de la clase.

Las ***experiencias de los estudiantes*** no se implementaron como estrategia para el desarrollo de los tópicos en las sesiones de *introducción, texto argumentativo, resumen, cuento, debate y texto expositivo*.

Se generó un pico en la implementación de esta estrategia en la última sesión del curso, en esta la mediadora recurrió a las ***experiencias de los estudiantes*** como estrategia clave para la fácil comprensión de las metáforas a partir de la comparación, partiendo de su experiencia y el conocimiento representativo de la LSC. Seguido de la segunda sesión del curso en donde empieza un descenso en el uso de esta estrategia.

- **Explica origen de la metáfora**

La ***explicación del origen de la metáfora*** (1 ocasión) tuvo predominancia en la sesión de metáforas, ubicada como elemento *metafórico*. La mediadora utilizó esta estrategia para explicar

de la conversación, entonces a esa persona que nada tiene que ver con el diálogo y está afuera mojándose, se le dice “entrate Miguelito que se moja”

el origen de la metáfora “mi mamá no parió tejas”, mediante la indagación con los estudiantes y con los otros mediadores. La docente descubrió la incompreensión de la metáfora, por lo tanto indicó su origen venezolano, siendo esta la razón por la que fue difícil su entendimiento. Esta explicación se dio durante el desarrollo de la clase.

La prioridad que se le dio a esta estrategia se presenta de forma mínima, lo cual no representó para los mediadores una estrategia clave para abordar las *metáforas* y su explicación dentro de las sesiones que se mencionaron.

Las estrategias relacionadas con: *preguntas de cierre, anécdotas, glosario, conexión entre la clase actual y anterior, propuestas que mantendrán al alumno conectado con el tema hasta la clase siguiente, comparaciones entre imágenes-expresiones y juegos*, no fueron utilizadas dentro del curso.

- **Compromisos**

Los *compromisos y/o tareas* se manifestaron en cinco de las ocho clases como se explicará a continuación: en la sesión de *carta formal e informal* (1 ocasión), esta se sitúa en los elementos de la lengua *gramatical y otros elementos de la lengua*, dado que las mediadoras plantean a los estudiantes la tarea de escribir una carta formal dirigida a la institución donde estudian o trabajan, según el ejemplo que se leyó en la clase, con el objetivo de evidenciar en ellos las competencias gramaticales, léxicas y semánticas. Esta tarea se propuso al finalizar la sesión.

En la sesión de *texto argumentativo* (1 ocasión), los *compromisos* se ubicaron en *otros elementos de la lengua*, los mediadores emplearon esta estrategia para que los estudiantes tuviesen una mayor comprensión del texto argumentativo, en donde debían escribir un texto de este tipo y enviarlo posteriormente para ser revisado.

Siguiendo en orden, en la clase sobre el *resumen* (1 ocasión), se localizaron los *compromisos* en *otros elementos de la lengua*. Las mediadoras propusieron la tarea de leer un capítulo del libro “La increíble y triste historia de la sordera” y después realizar un resumen de lo leído.

En la clase del *cuento*, se localizó la estrategia en *otros elementos de la lengua*, se le envía a los estudiantes el relato de “caperucita roja” en formato de imágenes, los estudiantes deben realizar un escrito donde narren el cuento a partir de lo que observan cuadro por cuadro. Además de hacer una narración escrita, se hace por medio de la LSC, a partir de la interpretación de las imágenes.

Finalmente, durante la clase de *metáforas*, la profesora deja un compromiso que consiste en que cada uno de los estudiantes debe explicar y dar ejemplos en LSC de dos metáforas que son asignadas por parte de la docente. Lo anterior, por medio de un video corto.

Se evidencia una tendencia por parte de los mediadores hacia la implementación de *compromisos* que sirvieran como afianzador de los conocimientos adquiridos durante las clases, lo cual representa también el medio por el cual los mediadores podían llevar un proceso de cada uno de los estudiantes y de esta manera realizar una comparación con los logros durante el curso.

9. Discusiones

A continuación se presenta el análisis de este proyecto de investigación en el cual la mediación pedagógica fue la variable observada y se encuentra conformada por las dimensiones: experiencias de aprendizaje que propicia el mediador, recursos didácticos, evaluación en la mediación pedagógica, tratamiento del contenido y estrategias del lenguaje y la comunicación. Estas se identificaron a partir de la aplicación de diferentes técnicas, como lo son, la observación directa estructurada, la encuesta y la entrevista semiestructurada.

Con respecto a las estrategias de evaluación en la mediación pedagógica, se hizo una división de las estrategias de acuerdo a las fases de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. En lo que refiere a la evaluación diagnóstica, los mediadores tienen en cuenta el nivel de lengua de los estudiantes (tanto en LSC, como en español), sus saberes previos, su formación académica, el interés por aprender una L2, la adecuación de los espacios y la elección de materiales apropiados para la población. Las características de los estudiantes son una prioridad para los mediadores, cuando se trata de la enseñanza de una segunda lengua a personas sordas.

Dentro de las características importantes a tener en cuenta, se encuentran: la población a la cual está dirigida la clase, la nacionalidad de los estudiantes es importante en segundas lenguas para saber un poco sobre la cultura de ellos, el nivel de lengua que vas a enseñar, si los estudiantes han tenido clases previas de español, identificar qué variedad dialectal del español se va a enseñar, qué culturas relacionadas con el español se van a abordar en la clase, las competencias, los contenidos y demás. También me parece importante específicamente con sordos, conocer el espacio donde se va a dar la clase, mirar si es apto o no para una enseñanza visual, es decir los equipos, la distribución de las sillas (si va a permitir una interacción cara a cara con el estudiante o sí la ubicación de las sillas serán una detrás de la otra) y la iluminación. (Naranjo, comunicación personal, marzo de 2020).

Además, sobre la evaluación diagnóstica, Vásquez y León (2013) consideran que: “El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de la evaluación diagnóstica para la realización de pronósticos que permitan una actuación preventiva y que faciliten los juicios de valor de referencia personalizada” (p. 15).

Con respecto a la evaluación formativa, durante todas las sesiones de clase se evidenció la importancia que tenía para los mediadores, la voz de los estudiantes y sus opiniones frente a cada una de las temáticas. En ninguno de los encuentros estuvieron solamente los docentes dando

información, sino que se veía una construcción y reflexión entre maestros y estudiantes. Sobre esto, Talanquer (2015) menciona que:

Las aulas dominadas por monólogos docentes no crean espacios para la construcción colectiva de ideas guiada por los maestros con base en la evaluación de las ideas expresadas por los alumnos. En contraste, los docentes que promueven y facilitan el diálogo, que escuchan e interpretan de manera constante lo que dicen sus alumnos, y actúan de manera reflexiva con base en la evidencia disponible se encuentran en una mejor posición para ayudar a los alumnos a alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados (p.179).

Para la evaluación sumativa los mediadores mencionan que no se otorgan notas cuantitativas puntualmente, puesto que, buscan hacer el espacio más ameno para los estudiantes, sin que se torne obligatorio. Sin embargo, dentro de los criterios de evaluación se tienen en cuenta: asistencia, participación, cumplimiento de tareas y la aplicación de la prueba DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) que se hará en los próximos niveles de este mismo curso para certificar la competencia en el idioma. Teniendo en cuenta lo anterior, los estudiantes aprobarán o no el curso, pero no se les pondrá una nota como tal. Ya que el aprendizaje del español para los Sordos ha sido visto en ocasiones como una imposición y una obligación, por lo que algunos de ellos han demostrado resistencia al idioma.

No queremos que el curso se trate de notas, por lo que ha significado el español para las personas sordas, es decir, que se trate de ganar o perder. Queremos que se trate de desarrollar una competencia y obtener el certificado que a muchos les va a servir para sus universidades. Que sea un espacio para disfrutar más que ir y obtener una nota cuantitativa. (Naranjo, comunicación personal, marzo de 2020).

En relación con las estrategias del lenguaje y la comunicación que más utilizaron los mediadores, se pudo identificar en primer lugar la número cuatro: facilita textos con vocabulario

claro, sencillo y directo. Recurso que fue notorio en la mayoría de encuentros, considerando que los mediadores siempre utilizaban cuentos, noticias, historietas, frases y demás tipos de textos con un vocabulario que era cercano y comprensible para los estudiantes, además, cuando surgían palabras desconocidas para ellos, los docentes realizaban una explicación de su significado. En lo que refiere a esta estrategia, Gutiérrez y Prieto (1993) dejan saber que:

Un texto claro permite en primer lugar el apropiarse del tema, el interesarse por él, el comprenderlo de manera diáfana, sin la interferencia de un lenguaje oscuro o sofisticado (o ambas cosas). Un texto sencillo llama a las cosas por su nombre, se acerca a expresiones cotidianas, hace sentirse bien al lector, discurre de lo más simple a lo más complejo, a través de formas no alambicadas y evita palabras que a menudo sólo sirven para exhibir la sapiencia del autor. (p.81).

En segundo lugar, la estrategia número once: los mediadores mantienen una hilaridad en las ideas. Efectivamente, durante las sesiones de clase se evidenció un discurso ordenado y claro por parte de los mediadores, debido a que los estudiantes se notaban atentos y tenían una participación activa que demostraba estar comprendiendo los contenidos. En relación con esto, Gutiérrez y Prieto (1993), plantean que: “El ordenamiento del discurso es la base de la claridad y la sencillez; lo contrario es el estilo intrincado, con una mezcolanza de ideas, con caminos que no terminan nunca” (p.81).

Es importante discutir sobre las experiencias de aprendizaje que propicia el mediador, las cuales tuvieron mayor predominancia en las sesiones desarrolladas durante el curso, de acuerdo al instrumento aplicado, las listas de frecuencia. Estas experiencias se dividen en tres tipos: placenteras, según el nivel de significancia y novedosas. A partir del uso de estas, se evidenció que le era más grato a los mediadores guiar la clase, estos integraban situaciones reales cercanas a los estudiantes, lo cual generaba expectativa y deseo de seguir abordando las temáticas y elaborar los trabajos que se proponían luego de la conceptualización. Es entonces a partir de esta

mediación que el docente puede promover las experiencias de aprendizaje, comprendiendo que el acto pedagógico no puede ser directivo, en una sola vía, sino que se da por medio de la interacción entre los actores con niveles de experiencias y necesidades diferentes. De acuerdo con León: “En la mediación pedagógica lo que importa es el sentimiento que tenga el estudiantado hacia la clase, es necesario realizar actividades, ejercicios y procedimientos placenteros, significativos, novedosos y requeridos para el bienestar de los educandos” (p.141).

Así mismo, se pudo observar en las diferentes sesiones que los mediadores buscaban generar trabajo en equipo, en donde aprovechaban esta estrategia para la construcción del conocimiento entre todos y todas, rompiendo el paradigma que ha estado presente en la educación “el maestro es quien transmite el conocimiento”. En estos espacios de formación los estudiantes pudieron compartir sus ideas y opiniones en diferentes momentos de las clases, aún sin ser pedido directamente por los mediadores, aunque en algunas ocasiones la iniciativa de participar se daba a partir de preguntas que motivaban a su participación. Por otro lado, los mediadores recurrieron frecuentemente a los ejemplos para la contextualización de los tópicos abordados, siendo complementados por los estudiantes que en determinados momentos también utilizaron los ejemplos durante el desarrollo de las sesiones, lo cual permitió una mejor comprensión de los temas.

En algunas de las sesiones los mediadores abordaron los temas apoyándose en material visual llamativo para los estudiantes, por ejemplo, cómics, cuentos, imágenes, etc. Allí se evidenció que tanto para los mediadores como para los estudiantes se hacía más agradable y exitoso el abordaje, la comprensión y aprendizaje de las temáticas, además, de enriquecer el progreso en el aprendizaje del español escrito como L2. De acuerdo a los resultados obtenidos se pudo observar cómo a partir de la implementación de este tipo de material se favoreció el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, puesto que, como lo plantea

Madrid (2001), en el momento de implementar los materiales se debe considerar que una lengua no es únicamente un sistema de formas, estructuras y palabras, sino que partiendo desde la pragmática es también un sistema de actos comunicativos y se desea que los medios y los recursos utilizados fomenten el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Por otra parte, el aprendizaje de las lenguas tiene espacio mediante procesos de construcción personal y creativos, globales y cíclicos, significativos y en estrecha concordancia con los intereses, necesidades y esquemas mentales de los sujetos que la aprenden. (p. 217).

Dentro de los recursos didácticos que tuvieron mayor preferencia en las clases, se sitúa el internet. Sin embargo, la predominancia de este recurso se dio como un accionar frente a la emergencia vivida con la crisis de la pandemia. Esto provocó el desplazamiento de la educación presencial al campo de lo virtual. Dicha transición trajo consigo la necesidad de la adaptación de los recursos didácticos según las condiciones, más que con la intención pedagógica; exigiendo el rediseño del curso y en corto tiempo de las actividades y experiencias de formación que pasaron de ser presenciales a realizarse en plataformas digitales como Zoom, Meet, entre otras. Si bien, Pardo y Cobo (2020) mencionan que:

La formación confinada es un modo forzado y fugaz de la educación a distancia, y para algunas instituciones y docentes es una exigencia con la que no se sienten cómodos. Bien entendida, debe servir como punto de partida para cambios que deberían haberse realizado hace mucho tiempo y que hoy se están haciendo en tiempo real, con un mayor nivel de tolerancia hacia el error por parte de los estudiantes. (P.10).

La presencialidad permite una interacción más directa con los estudiantes sordos, la cual pudo verse obstaculizada por las restricciones que se presentan en la virtualidad, por ejemplo, la proxemia, los intercambios comunicativos, los tiempos en las intervenciones entre pares, pares y mediadores durante las sesiones.

Ahora bien, a través de la virtualidad se pudieron realizar video llamadas, se presentó la información de diversas formas, se mantuvo una conexión permanente con los estudiantes a través de aplicativos como WhatsApp. Allí se compartieron las presentaciones realizadas por los mediadores, se aclaraban dudas, los estudiantes enviaban los compromisos y se confirmaban los encuentros. Se evidenció que ningún estudiante tuvo inconvenientes de accesibilidad a internet durante las sesiones del curso; la motivación, la creatividad e interés de los estudiantes en las temáticas abordadas estuvo latente.

Por otro lado, hubo poca recurrencia de las metáforas en las clases que se desarrollaron dentro del curso, rescatando que se desarrolló una clase sobre dicha temática, lo cual muestra que no fue un recurso elemental para la enseñanza del español escrito como L2, aún siendo la metáfora un elemento constante en cualquier lengua. Como lo menciona Masid (2017), las metáforas en la lengua constituyen un claro ejemplo de cómo una determinada sociedad percibe la realidad, de cómo piensa, de cómo comprende el mundo, en definitiva, su idiosincrasia. (p.156).

Para finalizar, solo una de las mediadoras del curso observado; tenía formación profesional en enseñanza de L2, las demás eran estudiantes de Lengua castellana o Educación Especial. En cuanto a la enseñanza del español para personas sordas, se cree que basta con saber LS y tener el español como L1, para enseñarlo; desconociendo que la enseñanza de cualquier idioma, suscita una formación profesional con respecto a todos los componentes lingüísticos que presenta dicha lengua. Tal como lo menciona Guervós (2009) “Quienes toman el camino de la profesionalización en enseñanza de L2 necesitan –y reclaman– conocimientos en diversos campos académicos aplicados a la enseñanza: planificación curricular, adquisición, metodología, gramática, fonética, léxico, pragmática, lenguajes específicos y variedades de la lengua”(p.157).

10. Recomendaciones

Cuando se trata de enseñanza de español como L2 para estudiantes sordos, es muy importante tener en cuenta el espacio de enseñanza (la ubicación de los estudiantes debe ser en mesa redonda, para que todos y todas puedan verse), un lugar siempre iluminado que permita ver las señas. Las características de la población son esenciales: nivel de español, nivel de LSC, formación académica, interés por aprender una L2, etc.

El mediador o mediadora debe tener un manejo de la LSC, considerando que las segundas lenguas se aprenden gracias a la relación que se hace con la L1. Sumado a esto, también debe tener formación en enseñanza de segundas lenguas, presentar fundamentos conceptuales que posibiliten una mediación satisfactoria, dominando claramente las concepciones de primera lengua, segunda lengua, enfoques pedagógicos, etc.

Por otra parte, es importante que las personas sordas realmente se vean beneficiadas con la investigación, es decir, que no se conviertan en simples informantes, sino también que reciban aprendizajes que puedan aportar en su proceso educativo. Asimismo, tener en cuenta el punto de partida para abordar la enseñanza del español como L2, dado que las necesidades de la población pueden variar de acuerdo a los procesos de formación por los que han transitado.

Se recomienda continuar el trabajo interdisciplinar entre Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, que permita seguir investigando en relación a las estrategias de mediación docente para la enseñanza del español como L2 en sordos, considerando que desde los saberes específicos de cada Licenciatura se puede aportar al proceso de enseñanza, teniendo en cuenta que las docentes de Lengua Castellana presentan conocimientos importantes con respecto a la enseñanza del

español y las docentes de Licenciatura en Educación Especial pueden conocer a profundidad las características de la población sorda.

Para finalizar, se debe mencionar que el tema abordado en esta investigación es amplio y de gran importancia, por lo cual se recomienda a las próximas investigaciones seguirlo estudiando a profundidad. Indagar textos en otros idiomas, por ejemplo en inglés, en francés y en portugués. Teniendo en cuenta que es necesaria una búsqueda bibliográfica rigurosa, ya que es un tema poco explorado.

11. Conclusiones

Durante la participación que se tuvo en el *Taller de español como lengua no nativa para sordos: un aporte para la vida universitaria*, fue posible identificar y describir las estrategias que los mediadores utilizaban durante la enseñanza del español como L2 y la enseñanza de la metáfora para personas sordas, específicamente en el contexto universitario. Una de esas estrategias era utilizar un tema actual o que pudiera ser del interés de los estudiantes y por medio de este conocer los saberes previos, plantear preguntas problematizadoras, escribir, leer sobre la temática y crear un nuevo conocimiento en conjunto. Esta estrategia era bastante efectiva, debido a que siempre había buena participación por parte de los estudiantes, además, del interés que se evidenciaba en ellos en cada uno de los encuentros.

Se observó implementación de material con vocabulario claro y sencillo, teniendo en cuenta el nivel de español y de LSC que presentaban los estudiantes sordos, asimismo, la interacción con ellos por medio de este material (historietas, cuentos, textos argumentativos, entre otros), motivando a la participación, utilizando como excusa las preguntas, realizando reflexiones

en torno a las lecturas, comparaciones con los saberes previos y asignación de compromisos a partir de lo trabajado en clase, etc.

Se encontró que es muy importante poner en contexto al estudiante sobre lo que significan las metáforas dentro de la cultura oyente, de este modo las personas sordas una vez comprendían su significado, podían proponer ejemplos en donde se pudiera utilizar dicha metáfora y de esta forma la mediadora confirmaba si había quedado clara la explicación. Sumado a esto, aclarar su origen (el por qué de su uso, o de qué lugar proviene la expresión). Teniendo en cuenta que algunas metáforas no tienen origen, por ejemplo, lo bueno es arriba y lo malo abajo, que se utiliza en expresiones como: el ánimo por el suelo, expectativas altas, subir el ánimo. No hay una explicación de esto. Por el contrario, para la expresión *el tiempo es oro*, esta sí tiene su origen durante la revolución industrial.

Las metáforas hicieron parte de todo el curso de forma implícita, a pesar que el último encuentro sí fue dedicado solo a este tema. Tal como afirman Lakoff y Johnson (1980), las metáforas hacen parte de la vida cotidiana; estas son utilizadas, por ejemplo, en expresiones como: “campo de conocimiento”, utilizando la palabra *campo* como sinónimo de algo amplio, que es necesario cuidar para que no se pierda o se muera. De esta forma, el concepto pasa a tener un uso diferente, sin perder en mayor medida el significado inicial. Los mediadores durante el curso no le dieron un papel fundamental a la metáfora, ni se abordó explícitamente durante las clases. Sin embargo, sí fue un recurso presente en varios encuentros, aunque no fuera visible por los docentes ni por los estudiantes. Esto posiblemente ligado al hecho de que los mediadores no tenían mucho conocimiento sobre las metáforas, razón por la cual no eran conscientes del momento en que surgían (a excepción de una de las docentes que era lingüista y abordó el tema a profundidad en la última clase).

Con respecto a la comparación entre estrategias de mediación utilizadas para la enseñanza de la metáfora con las utilizadas para la enseñanza de otros elementos de la lengua, se pudo concluir que las estrategias relacionadas con la construcción del conocimiento, participación voluntaria, preguntas innovadoras, comparaciones entre la L1 y la L2, ejemplificación por parte del docente y el estudiante, uso de diapositivas, preguntas de entrada, origen de la metáfora, experiencias de los estudiantes y compromisos o tareas, fueron las más utilizadas para la enseñanza de la metáfora. Mientras que para la enseñanza de otros elementos de la lengua se emplearon personajes históricos, saberes previos, imágenes, fragmentos literarios, libros, tablero, material visual y trabajo en equipo. Esto se presentó debido a las observaciones realizadas por los mediadores, quienes tuvieron en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes y la complejidad de la metáfora, dada su articulación con la lengua oral, por lo cual se daba mayor acercamiento a su entendimiento mediante las estrategias utilizadas. El trabajo colectivo fue notorio al momento de abordar dicho elemento de la lengua; las diversas experiencias vividas por los estudiantes sirvieron de ayuda para la ejemplificación de las metáforas, generándose un diálogo en torno a ellas y llegando a una mejor comprensión.

Solo una de las mediadoras no era estudiante de Licenciatura en Lengua Castellana o con experiencia en enseñanza del español. Por lo que se notaba menos bagaje en algunos aspectos específicos en relación con sus compañeros, al momento de responder los cuestionarios de autodiligenciamiento. En este sentido, es importante considerar que para la enseñanza del español o de cualquier otra lengua no basta con que esta sea la L1 de quien la enseña. Si bien hay una competencia gramatical; esta no es suficiente para conocer los múltiples componentes lingüísticos y las particularidades que presenta como lengua. Además, tener una apropiación pedagógica de las metodologías de enseñanza para una L2.

Por lo que refiere a las encuestas tipo Likert, se notó un gran disenso en las respuestas de los estudiantes. Puesto que, de las catorce contestaciones; se presentó alto disenso en diez de ellas y solo se evidenció consenso en cuatro. Lo cual indica gran dispersión en las respuestas de los estudiantes, situación que posiblemente se relacione con el hecho de que cada sesión estaba a cargo de diferentes mediadores y el análisis de las respuestas se hizo a nivel general; es decir con el total de las respuestas que arrojaron en todas las clases. Además, los picos de las respuestas se mantuvieron en la opción de *casi siempre*, visibilizando así una tendencia a la aceptación por parte de los informantes.

Finalmente, las estrategias que aquí se desarrollaron, podrían aportar en gran medida futuros procesos pedagógicos, puesto que en anteriores investigaciones no se había planteado un tema igual al desarrollado en este estudio. Por lo cual se recomienda continuar la exploración de las estrategias de mediación docente para la enseñanza del español como L2 en Sordos y la enseñanza de la metáfora, al ser un tema poco explorado se convierte en un reto constante para quienes se dedican a la enseñanza del español como L2 para las personas sordas y de la misma forma, se convierte en un reto para los aprendices. Considerando que aún no hay una metodología específica en la que se puedan apoyar estos procesos. De acuerdo a todo lo anterior, cabría preguntarse ¿Qué hace falta para que se consolide una metodología de enseñanza del español como L2 para personas sordas? ¿cuáles profesionales están más capacitados para llevar a cabo estos procesos de enseñanza? ¿es posible enseñar una L2 sin metáforas? ¿cuál es el papel de la metáfora en la enseñanza de una L2? ¿se hace necesario recurrir a este recurso lingüístico para enseñar una L2?

12. Consideraciones Éticas

En este proyecto, se tendrán en cuenta unas consideraciones específicas, que protegerán en mayor medida a los estudiantes sordos que participen en esta investigación:

- Las Instituciones a visitar tendrán claridad sobre el proyecto de investigación y qué objetivos se tienen con la población.
- A los estudiantes de las instituciones, se les entregará un consentimiento informado que debe ser firmado por ellos. También deben hacer un video en Lengua de Señas donde acepten participar en la investigación (ver anexo 17.1 y 17.2)
- Respeto por las entrevistas y opiniones que se recolectan en el proceso
- Los nombres de los informantes serán cambiados durante la escritura del proyecto

13. Compromisos y Estrategias de Comunicación

En el momento en que la investigación finalice y se tengan los resultados, se tendrán los siguientes compromisos:

- Socialización en las Instituciones que se visiten, con el fin de compartir con los estudiantes y profesores las conclusiones a las que se llegaron una vez finalizado el proyecto.
- Escritura de un artículo de investigación y envío a una revista especializada.
- Participación en diferentes eventos académicos nacionales y/o internacionales
- Socialización en la Facultad de Educación.

14. Referencias bibliográficas

Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. España: Mc Graw-Hill

Alzate y Castañeda (2020). *Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación*. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal). EISSN: 1409-4258 Vol. 24(1) ENERO-ABRIL, 2020:1-14.

<http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.21>.

Anaya, Sifuentes y Márquez (2011). Aprendizaje de la escritura en lengua no materna: Casos de niños tarahumaras. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 223-241.

Boyes-Braem, P. (1995) *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*. Hamburg, Signum.

Becker (2002). *Las funciones del lenguaje*. <http://elies.rediris.es/elies17/cap314.htm>

Chaúx, D, Moncada y Restrepo, L. (2015). *Estrategia Didáctica Basada en el español como lengua extranjera, para la enseñanza de la escritura en personas sordas* [tesis de maestría, Universidad de Manizales, Colombia].

Chen, G.-M. & Starosta, W.J. (1996) "Intercultural Communication Competence: A Synthesis", en Burelson B.R. y Kunkel A.W. (eds.) *Communication Yearbook 19*. Londres: Sage, pp.353-383.

Consuegra., Franco, González, Lora, Rendón y Saldarriaga (2002). *Aproximaciones a la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en personas sordas del Colegio Francisco Luis Hernández Betancur (Ciesor)*. Bogotá, Colombia.

Comunidad Sorda: definición y características (s.f). <http://lsefacil.es/que-es-la-comunidad-sorda/>

Calderón, A. (2014). La construcción cultural del sujeto sordo. *Ponto Urbe* (14).

<https://journals.openedition.org/pontourbe/1671#quotation>

Contreras, (1995). *De la enseñanza a la mediación pedagógica ¿cambio de paradigma o cambio de nombre?*. Revista Educación, 19 (2), 5-15

Del Carmen (2017). *La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística*. Universidad de Granada, España.

De la Jara (2018). *Metáforas en la enseñanza de segundas lenguas: unión entre culturas*. Revista académica liLETRAd, p. 349-356.

De Zubiría (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio Pontificia Universidad Javeriana

Domínguez, M (2003). *Pide permiso maleducado, sobre una diferencia de cortesía entre sordos y oyentes Venezolanos*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.

Domínguez, J. (2008). *Asimilación e identidad entre México y Estados Unidos: Los efectos negativos de la influencia cultural*. México: Universidad de las Américas Puebla.

Durango, M. Á. S. (2018). Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana. *Revista Ratio Juris*, 13(26), 193-214.

Di Franco, C. (2006). La relación lengua-cultura en el aprendizaje de ELE por parte de los italianófonos. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua*

extranjera. (pp. 279-288). Servicio de Publicaciones.

Español hablado y escrito (s.f.). <https://html.rincondelvago.com/espanol-hablado-y-escrito.html>

Flores, Baquero & Sánchez. (2010). *Desarrollo de habilidades en el español escrito en personas sordas universitarias: estudio de caso*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/23851>

Fridman, B. (2005). *Sobre como nombrar los Sordos. II congreso Iberoamericano de educación bilingüe para sordos*. Asunción, Paraguay. Consultado el 10 de abril de 2016.
<http://www.cultura-sorda.org>

Fridman. (2009). *De sordos hablantes, semilingües y señantes. México*. <https://cultura-sorda.org/sordos-hablantes-semilingues-y-senantes/>

García, P. I. (2009). *La educación de los sordos adultos, una aproximación desde un enfoque bilingüe intercultural*. Medellín, Colombia. Universidad de Antioquia

Gutiérrez y Prieto (1993). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo (IIME). Colección Programa EDUSAC. Universidad de San Carlos, Guatemala.

García Sánchez, M. del R., Reyes Añorve, J., & Godínez Alarcón, G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana De Las Ciencias Sociales Y Humanísticas*, 6 (12), 5. <https://DOI: 10.23913/ricsh.v6i12.135>

Guervós, J. (2009). *Qué enseñar a los que van a enseñar*. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) (pp. 101-106). Cáceres: Universidad de Extremadura.

Helms, Janet (comp.) (1990) *Black and White Racial Identity: Theory, Research, and Practice* . Westport, CT, Greenwood Press.

INDESOR. (2014). *Experiencia en el desarrollo de la lengua escrita desde un enfoque de educación intercultural bilingüe*. Meneses, B, Ríos, L, Valdés, B.(Ed). *10 años de bilingüismo en Chile: Experiencias pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para estudiantes Sordos* (pp. 81-131). Santiago de Chile: UMCE.

Instituto Nacional para Sordos, Ramírez, P., & Parra, J. (2004). *Estudiantes sordos en la educación superior: equiparación de oportunidades*. Instituto Nacional para Sordos.

Instituto Nacional para Sordos. (s.f). *Niños INSOR*. Bogotá, Colombia.

<http://www.insor.gov.co/portalninos/>

Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

Jakobson, R. (1984). *Lingüística y poética. Ensayos de lingüística general*. (347-395). Barcelona: Ariel.

Johnson, M. (2007). *The meaning of the body*. Estados Unidos: The University of Chicago Press.

Lakoff, G & Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Catedra teorema.

<https://linguisticaydiscursividadsocialunr.files.wordpress.com/2015/04/lakoff-y-johnson-metc3adforas-de-la-vida-cotidiana.pdf>

Ley 982 de 2005. Diario Oficial de la República de Colombia, 09 de agosto de 2005.

Ley 324 de 1996. Diario Oficial de la República de Colombia, 11 de octubre de 1996.

La lengua escrita. Características de la lengua escrita (s.f.). <https://www.educacioninicial.com/c/001/237-lengua-escrita-caracteristica/>

- Lane, H. (2005). "Ethnicity, ethics, and Deaf-World". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 291-310.
- León (2014, abril). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista Calidad en la Educación Superior*.
- Marulanda y Almanza (2018). *Análisis de las bases teóricas del método de logogenia-logodáctica y la referencia del proceso aplicado a cincuenta y dos estudiantes con discapacidad auditiva de la básica primaria, de los grados primero a quinto, en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur*. Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Masid, B. (2017). *La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia*. Universidad Nebrija. *Porta Linguarum*. pp:155-170.
- Mayer (2007). *What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children*. York University. doi:10.1093/deafed/enm020
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Educación bilingüe para sordos- etapa escolar- orientaciones pedagógicas. http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/cartilla_etapa_escolar.pdf
- Moeller, M., White, K., & Shisler, L. (2006). "Primary care physicians' knowledge, attitudes, and practices related to newborn hearing screening". *Pediatrics*, 118, 1357-70.
- Morales García, A. (2015). *El español escrito como segunda lengua en el sordo: apuntes para su enseñanza*. *Boletín de Lingüística*, XXVII(43-44), 118-131.
- Muñoz y Sánchez (2017). *Hacia la comprensión del fenómeno de la Sordedad: Habitus como propuesta epistemológica* (pp. 247-258). Universidad Austral de Chile. Puerto Montt, Chile.
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa-Tandem.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). ¿Qué es la educación superior?.

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196477.html>

MINSALUD (Junio, 2018). *Sala situacional de las Personas con Discapacidad (PCD) Ministerio de Salud y Protección Social Oficina de Promoción Social*. Gobierno de Colombia.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-junio-2018.pdf>

Naranjo, L. (2013). *La expresión del tiempo en la Lengua de Señas Colombiana*. Universidad de Antioquia.

Naranjo y Guerrero (2013). *Intraductibilidad de las metáforas del español a la lengua de señas colombiana*. Mutatis Mutandis. Vol. 6, No. 2. pp:477-486. Universidad de Antioquia, Colombia.

Naranjo, L. (2019). *Procesos morfológicos en la Lengua de Señas Colombiana*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia].

Ospina, M. Revista Lenguas en Contacto y Bilingüismo Edición No. 7 Instituto Caro y Cuervo.

Oviedo. (2006). *La protesta estudiantil Deaf President Now, en 1988 (“Rector Sordo Ya!”)*.

<https://cultura-sorda.org/deaf-president-now/>

Oviedo. (2006). *El 2do. Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos, celebrado en Milán, Italia, del 6 al 11 de Septiembre de 1880*. <https://cultura-sorda.org/el-2do-congreso-internacional-de-maestros-de-sordomudos-milan-1880/>

Patiño, L., Oviedo, A., & Gerner, B. (2001). *El estilo sordo. Ensayos sobre comunidades y culturas de las personas sordas en Iberoamérica*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Pardo Kuklinski, Hugo; Cobo, Cristóbal (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. Barcelona.

Pietrosemoli, L. (2007). *La lectura y la escritura en el sordo: Lo que habría que replantear*. XV Encuentro Nacional de Profesionales del Lenguaje y la Audición y III Encuentro Internacional educativo de Profesionales del Lenguaje y la Audición. Mérida, Venezuela. Universidad de los Andes.

- Pascagaza, L. (2016). *Metáforas visuales en las personas sordas: un análisis descriptivo de sus complejas interpretaciones en contextos educativos* (tesis de maestría). Universidad Santo Tomás de Aquino, Bogotá, Colombia.
- Rendón, Naranjo & Valle (2008) *Prueba DELE*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Romero, Ramos, Ramirez & Tamayo (2008) *La enseñanza del español como segunda lengua: un estudio de caso con niños nasa y embera-chamí*. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Sacks, O. (1989). *Veo una voz, viaje al mundo de los sordos*. España.
- Sánchez, C. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Mérida, Venezuela. CEPROSORD.
- Sánchez, C. (2010). *Carta a las maestras de sordos*. Cultura-sorda.eu Blog. www.cultura-sorda.eu
- Souza, A. (2006). *Elementos socioculturales e interculturales (portugués/español): algunos aspectos importantes en el aprendizaje de ELE para estudiantes universitarios de la carrera de turismo*. Rio de Janeiro, Brasil: Facultad Machado de Assis.
- Sinclair, S. & Rockwell, G. (2016). Voyant Tools. [software]. <http://voyant-tools.org/>
- Skliar, C. (2003). *La educación de los sordos*. Buenos Aires, Argentina.
- Skliar, C., Massone, M. I., & Veinberg, S. (1995). *El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo*. *Infancia y aprendizaje*, 18(69-70), 85-100.
- Skliar (1997). *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. EDIUNC. Universidad Nacional de Cuyo.
- Talanquer (2015). *La importancia de la evaluación formativa*. Universidad Nacional Autónoma de México.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v26n3/0187-893X-26-03-00177.pdf>
- Torres, M (2007). *El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos*. Caracas, Venezuela: Universidad de los Pueblos de Europa.
- Tobón, S.; Parra-Acosta, H.; Hernández-Mosqueda, J.S.; y Pimienta-Prieto, J. (2014). *La mediación socioformativa: un estudio desde la cartografía conceptual*. *Revista Acción Pedagógica*, en prensa.

- Vasquez y León (2013). *Educación y modelos pedagógicos*. Secretaría de Educación de Boyacá, Colombia.
- Vélez. (2010). *Bilingüismo e Interculturalidad de los Sordos en perspectiva Educativa*. Medellín, Colombia.
- Villarroel, Verónica y Bruna, Daniela. (2014). *Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente*. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- VI Congreso Nacional de salud mental y sordera “una nueva mirada de la sordera: en lo personal, familiar y social” Oviedo (2013) . *La cultura sorda. Notas para abordar un concepto emergente*.
http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/255/Pon_CulturaSordaConcepto_2013.pdf?sequence=1
- Viramontes, Morales y Burrola (2011) *Aprendizaje de la escritura en lengua no materna: Casos de niños tarahumaras*. *Revista Electrónica Educare* Vol. XV, N° 1, [223-241], ISSN: 1409-42-58, Enero-Junio, 2011

15. Anexos

15.1 Consentimiento informado en LSC por parte de los estudiantes

Los estudiantes del curso: “Taller de español como lengua no nativa para sordos: un aporte para la vida universitaria”, dan su nombre, cédula y autorizan ser grabados y que los videos de las clases se divulguen sí es necesario.

15.2 Consentimiento informado para las personas entrevistadas



**COORDINACIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA
2019**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Práctica _____ de 2019

Generalidades

Un grupo de estudiantes matriculados en la Licenciatura en Educación Especial se encuentran en el desarrollo del curso de Práctica Pedagógica ____, proceso que está acompañado, por una docente de la Universidad de Antioquia en calidad de Asesor de Práctica Pedagógica.

La participación de las personas de los diferentes escenarios del centro de práctica, es voluntaria; y, la información que se recoja durante el proceso de práctica pedagógica será usada estrictamente con fines académicos y de formación de los futuros educadores especiales.

Si tiene alguna duda sobre este proceso de práctica puede hacer las preguntas que considere pertinentes para lograr su claridad. De forma similar, si durante el proceso de recolección de información Usted(es) tiene alguna observación o pregunta puede hacérselo saber al maestro en formación o a la Asesora de Práctica y/o abstenerse de responder.

Agradecemos su valiosa colaboración y participación en el proceso de formación conjunta.



**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
COORDINACIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA
2019**

Consentimiento

Yo, _____, C.C. _____ de _____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria.

He sido informado y entiendo que el proceso de práctica implica la realización de variadas actividades para recoger la información que se requiere. También soy consciente de que esta información puede ser publicada o difundida sólo con fines académicos y de formación, y que puedo pedir información adicional a la Asesora de Práctica o la Coordinadora de Práctica del Programa.

Recibí una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Firma del Participante _____
 Fecha _____
 C.C. _____

Firma del Maestro en formación _____
 C.C. _____

Para cualquier información comunicarse

Elizabeth Ortega Roldán

Coordinación Práctica Pedagógica

Licenciatura en Educación Especial

practicasliceducacionespecial@udea.edu.co

Calle 67 # 53 - 108.

Teléfono: 2198713

Asesor de Práctica: _____

Celular: _____

Correo: _____

15.3 Cuadro de conceptualización

MEDIACIÓN PEDAGÓGICA				
AUTORES	ESENCIA	FUNCIÓN	OBJETIVO	BASE
León (2014, abril). Aproximaciones a la mediación pedagógica. <i>Revista Calidad en la Educación Superior.</i> Recuperado de: file:///C:/Users/xx/Dow nloads/Dialnet- AproximacionesALaMe	Enfoque educativo	“es la forma en que la persona profesional de la educación dispone de los recursos que tiene” (p. 144) Disponer de una forma específica los recursos que el profesional de la educación posee.	“[De parte del mediador] hacer posible el acto educativo” (p. 141) De parte del mediado: Acceder de forma participativa, creativa y reflexiva	Profesional de la educación (mediador)

		<p>“No se trata, entonces, de la enseñanza, ni de la facilitación, ni tampoco de la mediación como proceso que parte del docente hacia los estudiantes mediante estrategias didácticas” (p.8)</p>		
--	--	---	--	--

DEFINICIÓN ELABORADA A PARTIR DE LOS AUTORES: La mediación pedagógica se refiere al cómo el profesional en educación dispone de diversos recursos para la formación integral de los educandos, quienes podrán acceder a estos de forma participativa, creativa y reflexiva; respetándose los diferentes ritmos de aprendizaje que poseen estos actores educativos. La mediación pedagógica vista como un enfoque educativo no debe confundirse como un nuevo método pedagógico, no se trata de la enseñanza, ni la facilitación. Sus mediadores son responsables de hacer posible el acto educativo en lugar de centrarse en la transmisión de una serie de contenidos.

Ambos autores plantean la relación entre el concepto de mediación pedagógica, zona de desarrollo próximo (ZDP) y aprendizaje por descubrimiento, puesto que el aprendizaje ocurre en espacios donde el docente es el guía. Sin embargo difieren en el hecho de que la mediación parta del docente.

15.4 Operacionalización de la variable

MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

DEFINICIÓN: “Es la forma en que la persona profesional de la educación dispone de los recursos que tiene para que el estudiantado pueda acceder a ellos de manera participativa, creativa y reflexiva, según el modelo deseado, respetándose los ritmos de aprendizaje de los mismos” (León, 2014)

“La mediación pedagógica se refiere al cómo el profesional en educación dispone de diversos recursos para la formación integral de los educandos, quienes podrán acceder a estos de forma participativa, creativa y reflexiva; respetándose los diferentes ritmos de aprendizaje que poseen estos actores educativos. La mediación pedagógica vista como un enfoque

educativo no debe confundirse con un nuevo método pedagógico, no se trata de la enseñanza, ni la facilitación. Sus mediadores son responsables de hacer posible el acto educativo en lugar de centrarse en la transmisión de una serie de contenidos”(Castaño, 2019).

DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEM
<p>1. Experiencias de aprendizaje que propicia el mediador</p> <p>“Lograr la interactividad del estudiante como ser humano, comprender que el acto pedagógico no puede ser directivo, que por el contrario es una forma de interacción entre personas con niveles de experiencia diferentes, donde se parte de la necesidad de compartir para construir en equipo, en un determinado contexto” (pág. 141)</p> <p>Base: se parte de la necesidad de compartir para construir en equipo, en un determinado contexto</p> <p>Función: comprender que el acto pedagógico no puede ser directivo</p>	<p>1. Placenteras: son experiencias de aprendizaje agradables para el docente. La clase se convierte en un espacio grato y no en un ambiente de estrés.</p> <p>Base:</p> <p>Función: convertir la clase en un espacio grato.</p> <p>No función: no en un ambiente de estrés</p> <p>Objetivo:</p> <p>Esencia: experiencias de aprendizaje agradables para el docente</p>	<p>1.El conocimiento se construye entre estudiantes y docente</p> <p>2. Los estudiantes trabajan en equipo</p> <p>3.Los estudiantes comparten ideas u opiniones sin que la docente se los pida explícitamente</p> <p>4.La mediadora motiva a la participación a través de preguntas</p>
<p>Objetivo: Lograr la interactividad del estudiante como ser humano</p> <p>Esencia: forma de interacción entre personas con niveles de experiencia diferentes</p>	<p>2.Nivel de significancia: se refiere al grado de articulación de los contenidos con situaciones reales y de contexto de los educandos. El aprendizaje no es solo conocimiento que se vacía en el estudiante, el</p>	<p>5. La mediadora utiliza ejemplos para contextualizar las temáticas</p> <p>6.El estudiante menciona ejemplos con respecto a la temática tratada</p>

<p>educando logra utilizar el saber en otros contextos</p> <p>Base: articulación de los contenidos con situaciones reales y de contexto de los educandos.</p> <p>Función:</p> <p>Objetivo: logra utilizar el saber en otros contextos</p>	
<p>3. Novedosas: las experiencias de aprendizaje generan asombro y expectativa en los estudiantes</p> <p>Función:</p> <p>Objetivo: generan asombro y expectativa en los estudiantes</p>	<p>7.La mediadora utiliza material visual que llama la atención de los estudiantes.</p>
<p>2. Recursos didácticos</p> <p>Para Escamilla (2009), un recurso es “... todo tipo de medio, soporte o vía que facilita la presentación y tratamiento de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje” (p.134)</p> <p>Base: todo tipo de medio, soporte o vía</p> <p>Función:</p>	<p>-Tradicional: se refiere a los recursos didácticos que han sido utilizados de generación en generación y que no hacen parte de los recursos tecnológicos. Es cualquier material que se ha elaborado con la intención de facilitar al docente su función y a su vez la del alumno</p> <p>8.Implementación del tablero</p> <p>9.Uso de libros digitales</p>

<p>Objetivo: facilita la presentación y tratamiento de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje</p> <p>Esencia: recurso</p>	<p>Base: recursos didácticos que han sido utilizados de generación en generación</p> <p>Función:</p> <p>Objetivo: facilitar al docente su función y a su vez la del alumno</p>	
	<p>-Visuales: “...con frecuencia transmiten ideas y contenidos más fácilmente que las descripciones verbales, y proporcionan mejoras importantes de aprendizaje en el aula. Además, pueden ayudar a los estudiantes con los contenidos y liberarlos de tomar notas, que en algunos casos puede provocar que se pierdan puntos importantes.” (Bautista, Martínez & Hiracheta, 2014). p.189</p> <p>Base:</p> <p>Función: transmiten ideas y contenidos más fácilmente que las descripciones verbales</p> <p>Objetivo: ayudar a los estudiantes con los contenidos y liberarlos de tomar notas</p>	<p>10. Uso de diapositivas</p> <p>11. Utilización de Videos</p>

<p>Esencia: proporcionan mejoras importantes de aprendizaje en el aula</p>	
<p>-Tecnológicos: se transmite de manera real la información. Se clasifican en: medios Informáticos, se refiere a las herramientas de Hardware y Software de las computadoras, Tecnologías de la información y la comunicación. Los recursos didácticos tecnológicos permiten un manejo más efectivo de la información, además, se puede presentar de diferentes formas.</p> <p>Base: se transmite de manera real la información.</p> <p>Función: manejo más efectivo de la información</p> <p>Objetivo:</p> <p>Esencia: se puede presentar de diferentes formas.</p>	<p>12. Manejo de internet</p> <p>13. Uso de aplicaciones para videollamadas</p>

<p>3. Evaluación en la mediación pedagógica</p> <p>“La función pedagógica de la evaluación está directamente relacionada con la comprensión, regulación y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, se vuelve imprescindible para valorar si la actividad educativa ocurrió tal y como fue pensada y si se alcanzaron o no las metas o intenciones para las que fue diseñada” (pag. 151)</p> <p>Base:</p> <p>Función: comprensión, regulación y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje</p> <p>Objetivo: valorar si la actividad educativa ocurrió tal y como fue pensada y si se alcanzaron o no las metas o intenciones para las que fue diseñada</p> <p>Esencia: imprescindible para valorar si la actividad educativa ocurrió tal y como fue pensada y si se alcanzaron o no las metas o intenciones para las que fue diseñada</p> <p>http://boyaca.gov.co/SecEducacion/images/Educ_modelos_pedag.pdf</p>	<p>-Función diagnóstica: la evaluación diagnóstica es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que éste sea. También se le ha denominado evaluación predictiva. Díaz, F. Barriga, A. (2002). (p.396)</p> <p>Base: es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo</p> <p>Esencia: También se le ha denominado evaluación predictiva</p>	<p>14. La mediadora tiene unas concepciones acerca de la evaluación</p> <p>15. La mediadora tiene unos aspectos en cuenta antes de comenzar la clase</p>
---	--	--

--	--	--

<p>-Función formativa: es aquella que se realiza concomitantemente con el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que debe considerarse, más que las otras, como una parte reguladora y consustancial del proceso. Adicional, se interesa por cómo está ocurriendo el progreso de la construcción de las representaciones logradas por los alumnos. Díaz, F. y Barriga, A. (2002). (p.406)</p> <p>Base: es aquella que se realiza concomitantemente con el proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Función: se interesa por cómo está ocurriendo el progreso de la construcción de las representaciones logradas por los alumnos.</p> <p>Objetivo:</p> <p>Esencia: parte reguladora y consustancial del proceso.</p>	<p>16. La mediadora construye una propuesta evaluativa</p> <p>17. Propone estrategias evaluativas</p> <p>18. Se cuestiona acerca del progreso de los estudiantes</p>
---	--

<p>-Función sumativa:</p> <p>Se habla de evaluación sumativa para designar la forma mediante la cual se mide y juzga el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, etc.</p> <p>Tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar.</p> <p>Esencia: forma mediante la cual se mide y se juzga el aprendizaje</p> <p>Función: recogida de información y elaboración de instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - califica - certifica 	<p>19. La mediadora tiene en cuenta la evaluación sumativa dentro del curso.</p> <p>20. Plantea un portafolio de actividades</p>
---	--

	<p>- determina promociones</p> <p>objetivo: establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de evaluación</p>	
<p>Gutiérrez y Prieto (1993). <i>La mediación pedagógica</i></p>	<p>-----</p>	<p>“Entendemos por mediación pedagógica el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (p.67)</p>
<p>4. Tratamiento del contenido</p> <p>“Una regla inicial pedagógica es que el autor piense en primer lugar en su interlocutor, si queremos que el educando sea sujeto de su propio proceso educativo” (p.69)</p> <p>Función: el educando sea sujeto de su propio proceso educativo</p> <p>Objetivo:</p> <p>Esencia: regla inicial pedagógica</p>	<p>Estrategias de entrada</p> <p>“Es decir, la entrada será siempre motivadora, interesante, ojalá emotiva y provocadora para ayudar a introducirse en el proceso al estudiante y al mismo tiempo, hacer atractivo el tema”. (p.71)</p> <p>Esencia:</p> <p>Función: ayudar a introducirse en el proceso al estudiante</p> <p>Objetivo: hacer atractivo el tema</p>	<p>21. Incorpora anécdotas para introducir en el tema al educando</p> <p>22. Utiliza fragmentos literarios</p> <p>23. Elabora preguntas</p> <p>24. Implementa imágenes</p> <p>25. Usa saberes previos de los estudiantes</p>

<p>Base: motivadora, interesante, emotiva y provocadora</p> <p>Estrategias de desarrollo</p> <p>El tratamiento recurrente parte de la educación como un fenómeno comunicacional que pide la participación del estudiante en todos y cada uno de los pasos. Dicho de otra manera, el aprendizaje nunca sigue una línea recta indefinida, sino que se va conformando por una profundización en un número determinado de temas, conceptos y experiencias. (p.73)</p> <p>Esencia: participación del estudiante en todos y cada uno de los pasos</p> <p>Función:</p> <p>Objetivo:</p> <p>Base: educación como un fenómeno comunicacional</p> <p>Estrategias de cierre</p>	<p>26. Emplea ejemplos para acercar a los conceptos</p> <p>27. Relaciona el tema con personajes históricos</p> <p>28. Relaciona el tema con experiencias de los estudiantes</p> <p>29. Explica el origen de la metáfora para mayor comprensión</p>
--	--

	<p>“Su finalidad primordial es involucrar al estudiante en un proceso que tiene una lógica y conduce a algo, a resultados, conclusiones, compromisos para la práctica, de modo que el desarrollo anterior confluya en un nudo final capaz de abrir el camino a los pasos siguientes” (p.75)</p> <p>Esencia:</p> <p>Función: involucrar al estudiante en un proceso que tiene una lógica que conducen a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resultados - Conclusiones - Compromisos <p>Objetivo: abrir camino a los pasos siguientes</p> <p>Base: práctica</p>	<p>30.Ejecuta el cierre por medio de preguntas</p> <p>31.Realiza el cierre por anécdotas</p> <p>32.Ejecuta el cierre a través de la elaboración de un glosario</p> <p>33.Realiza una conexión entre la clase actual y la anterior</p> <p>34. Plantea propuestas que mantendrán al alumno conectado con el tema hasta la clase siguiente.</p> <p>35. Realiza el cierre por medio de comparaciones de imágenes-expresiones</p> <p>36.Se realizan juegos</p> <p>37.Se crean compromisos y/o tareas</p>
<p>5. Estrategias del lenguaje y la comunicación</p> <p>“Las posibilidades de interlocución pasan directamente por el lenguaje. Como instrumento de comunicación este último se adapta a distintos propósitos, como por ejemplo la</p>	<p>Estilo coloquial: entendido como nivel de habla, sería el «uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, no vinculado en exclusiva a un nivel de lengua</p>	<p>38. Implementa conversaciones informales de manera natural</p> <p>39.Emplea comparaciones entre ambas lenguas (Lengua de Señas y español)</p> <p>40. Usa expresiones comunes de la LSC en los espacios cotidianos</p> <p>41. Facilita textos con vocabulario claro, sencillo y directo</p>

<p>información científica, productos de investigación y desarrollo de temas en general. Debemos reconocer propósitos más profundos propios de los usos sociales del lenguaje” (p.77)</p> <p>Base:</p> <p>Función: uso social del lenguaje</p> <p>Objetivo: información científica, productos de investigación y desarrollo de temas en general.</p> <p>Esencia: instrumento de comunicación</p>	<p>determinado y en el que el vulgarismo y los dialectalismos aparecen en función de las características de los usuarios» (Briz, 1996: 26).</p> <p>Esencia: nivel de habla</p> <p>Función: uso socialmente aceptado cotidianas de comunicación</p> <p>Objetivo: conversar</p> <p>Base: dialectismo y vulgarismo</p> <p>Personalización: es una consecuencia de la relación dialógica. En la personalización, el interlocutor está presente en cada momento. Esa presencia es doble, por un lado el autor [docente] se dirige expresamente... a alguien (conversa con el destinatario del texto) [el estudiante] mediante el empleo de pronombres personales y posesivos y por otro involucra al estudiante emocionalmente, de manera que se despierte</p>	<p>42.Mantiene una comunicación constante con los estudiantes</p> <p>43. Interactúa con el estudiante a través del material utilizado</p> <p>44. Despierta en el estudiante interés por el tema</p> <p>45.Avanza en el tema aunque haya una manifestación de confusión por parte de los estudiantes</p> <p>46. Define palabras desconocidas</p> <p>47. Ejemplifica palabras desconocidas</p>
---	--	--

<p>en él un interés personal por el tema y sus aplicaciones.</p> <p>El propósito de esta relación personal es, como afirma Holmberg, "lograr la empatía entre el estudiante y el autor", pero a través del material.</p> <p>Esencia: presencia del interlocutor en cada momento (tanto del estudiante como del docente)</p> <p>Función: conversar (a través del material):</p> <ul style="list-style-type: none"> - emplear pronombres personales y posesivos. - Involucrar emocionalmente al estudiante: despertar interés personal por el tema y sus aplicaciones <p>Objetivo: lograr la empatía entre el estudiante y el autor</p> <p>Base: relación dialógica</p> <p>Claridad y sencillez: el ordenamiento del</p>	
---	--

<p>discurso es la base de la claridad y la sencillez; lo contrario es el estilo intrincado, con una mezclanza de ideas, con caminos que no terminan nunca.</p> <p>El texto claro permite en primer lugar el apropiarse del tema, el interesarse por él, el comprenderlo de manera diáfana, sin la interferencia un lenguaje oscuro o sofisticado (o ambas cosas).</p> <p>Esencia: estilo</p> <p>Función:</p> <p>Objetivo: apropiarse, interesarse y comprender el tema</p> <p>Base: ordenamiento del discurso</p>	<p>48. Mantiene una hilaridad en las ideas</p> <p>49. Uso de Lengua de Señas para las explicaciones</p> <p>50. El mediador se acerca al puesto del estudiante para explicarle</p> <p>51. El mediador tiene una postura corporal relajada cuando se le acerca a los estudiantes</p>
---	--