

**APROXIMACIONES A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA COMO
SEGUNDA LENGUA EN PERSONAS SORDAS DEL COLEGIO
FRANCISCO LUIS HERNÁNDEZ BETANCUR (CIESOR)**

Jhon Freddy Consuegra

Julia Franco

Yamile González

Fanny Janeth Lora

Liliana María Rendón

Claudia Saldarriaga

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
MEDELLÍN**

2002

TABLA DE CONTENIDO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
Contextualización de la Institución	5
La educación de la persona sorda	8
JUSTIFICACIÓN	12
OBJETIVOS	14
MARCO TEÓRICO	16
CONCEPCIÓN SOCIO-ANTROPOLÓGICA	16
La comunidad sorda	19
La Interculturalidad en la Escuela	20
CONCEPCIÓN LINGÜÍSTICA	22
Lenguaje, lengua y habla	22
Lengua de señas como lengua natural de la persona sorda	26
CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA	35
EL BILINGÜISMO	40
El bilingüismo de los sordos	46
¿Programa Bilingüe Intercultural o Bicultural?	48

LENGUA ESCRITA	50
¿Pueden las personas sordas aprender a leer y a escribir?	51
La lengua escrita en la escuela	54
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS	56
Aprendizaje basado en tareas y proyectos	62
Estrategias de aprendizaje	64
Evaluación en segundas lenguas	65
METODOLOGÍA	68
Enfoque metodológico	68
Procedimientos para la recolección de la información	71
Instrumentos	72
Participantes	73
Rol de las y los docentes investigadores(as)	74
PROPUESTA DIDÁCTICA	75
Proyecto de aula	75
¿Cómo planeamos?	76
¿Cómo se organizaron los grupos?	80
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	86
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	88

LENGUA DE SEÑAS	90
COMUNIDAD SORDA.	95
CONCEPCIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA	104
LENGUA ESCRITA COMO SEGUNDA LENGUA	107
¿Cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en las personas sordas?	109
EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y SUS IMPLICACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA	113
Evaluación de la lengua escrita como segunda lengua	122
Resultados de la evaluación	124
APORTES E IMPLICACIONES	133
REFERENCIAS	136
ANEXOS	142
Anexo 1: Evaluación diagnóstica inicial.	142
Anexo 2: Taller de padres de Familia N. 1	144
Anexo 3: Taller de padres de Familia N. 2	145
Anexo 4: Ejemplo de una planeación	148
Anexo 5: Revista	150
Anexo 6: Registros fotográficos	157

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Contextualización de la Institución

El colegio Francisco Luis Hernández Betancur, ubicado en la calle 87 No 50 A.A 21 del barrio Aranjuez, comuna cuatro, zona nororiental de la ciudad de Medellín, fue la primera institución de sordos del país fundada en 1923. Es de carácter oficial y ofrece educación formal para los sordos en los programas de Preescolar, de atención a niños menores de 5 años*, educación básica a través del proyecto educativo bilingüe bicultural y brinda asesoría y capacitación en el contexto local y regional.

Sus objetivos principales son:

- Instaurar la lengua de señas en el ambiente educativo como la lengua natural del sordo, la cual vehiculiza las interacciones pedagógicas durante la escolaridad y que a la vez actúa como eje transversal de toda la educación posibilitándole el desarrollo cognitivo, comunicativo, social y afectivo.

* Este programa se está realizando en asocio con el municipio de Medellín y cuenta con la participación de dos sordos adultos como modelos lingüísticos.

- Garantizar el desarrollo de las dimensiones humanas, cognitivas, comunicativas, estéticas, sociales, afectivas, y actitudinales, a través de la lengua de señas.
- Brindar a los sordos educación formal bilingüe en preescolar y básica, para su integración en los diferentes contextos sociales (familiar, institucional, deportivo, cultural, religioso, democrático, académico y laboral).
- Incorporar en el contexto educativo, la enseñanza del castellano escrito como segunda lengua bajo procedimientos propios de enseñanza de segundas lenguas.
- Diseñar e implementar un currículo a partir de la realidad de la comunidad sorda del país, teniendo en cuenta su historia, sus propios saberes, que responda a las necesidades e intereses de su colectividad, articulado a los aportes y conocimientos científicos y tecnológicos de la cultura universal. (PEI, 1999)yy

Desde su fundación, el colegio no ha estado al margen de las directrices de educación oralista heredadas del congreso de Milán (1880), que defendió la concepción clínico terapéutica de la persona sorda y fue la base de diferentes metodologías utilizadas desde este enfoque. Pero a raíz de los cambios que se produjeron en la educación del sordo a nivel mundial con la incidencia de la visión socio antropológica y el sustento legal en nuestro país, se fundamenta la propuesta educativa Bilingüe Intercultural y se

comienza la construcción del proyecto educativo institucional (PEI), bajo la asesoría en los años de 1999 y 2000, del Instituto Nacional para Sordos (INSOR).

En el proyecto, específicamente, participan 96 niños, niñas y adolescentes, los cuales están entre los grados primero y cuarto de primaria en las jornadas de la tarde y de la mañana. Sus edades oscilan entre los 6 y los 22 años. Las características principales de esta población son:

- Ingreso tardío a la escolaridad, por consiguiente ausencia de una primera lengua consolidada.
- Los y las estudiantes sordos(as) presentan dificultades en la interacción comunicativa, en el desarrollo del lenguaje y por supuesto en el desempeño escolar, por falta de la adquisición temprana de una lengua natural.
- Ingreso a la escuela, ante el fracaso de integración escolar.
- El desfase escolar con respecto a la edad, en el cual también se evidencia el alto índice de repitencia.
- La mayoría de las familias de las personas sordas, son oyentes y no manejan la lengua de señas, por lo cual es evidente la barrera comunicativa cotidiana en su entorno familiar.
- Muchos(as) proceden de municipios y veredas diferentes a Medellín, buscando el acceso a la única institución de sordos del departamento, algunas

familias logran trasladarse, las que no pueden hacerlo envían sus hijos con familiares cercanos o familias allegadas.

- La población escolar pertenece a nivel socio-económico medio-bajo.
- Los padres y madres tienen muy bajo nivel académico, la mayoría tienen sólo estudios de primaria.

La educación de la persona sorda

La educación del sordo durante mucho tiempo ha estado influenciada por la visión clínico terapéutica, la cual concibe la sordera como una patología que debe curarse y, en consecuencia, al sordo como un ser deficiente, un enfermo que requiere ser rehabilitado, por este motivo fue llevado a la escuela especial que tenía como meta oralizarlos “hacer que los sordos hablasen la lengua oral, al precio que fuese, para que así pudiesen superar su sordera”. (Sánchez, 1991: 10).

La utilización de una metodología oralista o cualquier metodología que no reconociera la lengua de señas como su primera lengua, llevó, a la mayoría de las personas sordas, a un fracaso escolar y social por las políticas educativas lideradas desde el poder y saber de la comunidad oyente, dificultando su acceso a la cultura universal.

Sin embargo, desde la década de los 60 en el contexto mundial, y en nuestro país desde inicios de los 90, se ha producido una notable transformación, tanto en la concepción ideológica, como en la organización de la educación de sordos, gracias a los aportes de ciencias humanas, como la lingüística, la sociología, la antropología, la pedagogía, entre otras. Pero a pesar del reconocimiento que se les hace como una comunidad lingüística minoritaria, se les continúa privando de las mismas posibilidades que goza cualquier otra persona, por la barrera comunicativa entre la comunidad oyente (comunidad mayoritaria) y la comunidad sorda (comunidad minoritaria).

A partir de esta nueva concepción, surge la Educación Bilingüe Intercultural para el sordo, reconociendo la Lengua de Señas Colombiana como su primera lengua y el castellano escrito como su segunda lengua, para posibilitare el acceso al conocimiento y la interacción con la comunidad oyente mayoritaria. La educación bilingüe no implica sólo el tener acceso a una segunda lengua, implica una redefinición de la concepción ontológica y epistemológica de la sordera, que conlleve a cambios profundos en la manera de concebir a la persona sorda en las diferentes instancias de la comunidad educativa.

Sin embargo, no ha sido fácil la puesta en marcha del Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque bilingüe intercultural para sordos que reúna las condiciones necesarias, porque si bien se reconoce la lengua de señas como su lengua

natural y la necesidad de adquirir una segunda lengua (la lengua escrita de su entorno), que permita su desarrollo social, cultural y académico, se han encontrado con limitantes como:

- Los y las docentes de la escuela de sordos no tienen suficiente dominio de la lengua de señas colombiana (L.S.C), que garantice su acción pedagógica.
- La ausencia de educadores formados en saberes específicos y competentes en lengua de señas, que faciliten la mediación de los aprendizajes a través del código propio de los sordos.
- El fracaso de las metodologías que se habían venido utilizando como producto de la omnipresencia de los oyentes en la organización y evaluación de la educación del sordo.
- El ingreso tardío a la escuela del niño sordo, debido casi siempre al deseo de los padres de que sus hijos hablen, ingresándolos a instituciones oralistas. En otros casos porque no existe un colegio o aula de sordos cerca al lugar donde viven, imposibilitando el contacto con sus pares, con el entorno lingüístico necesario para su desarrollo integral y la formación de su identidad como sordo.

Estas limitaciones, entre muchas otras, enmarcan una de las grandes problemáticas de los y las estudiantes sordos(as) del colegio de Atención al Limitado Sensorial Francisco Luis Hernández: **la dificultad para acceder a la lectura y a la escritura como segunda lengua**, que de no ser abordada eficazmente, podría perpetuar el

analfabetismo de las personas sordas y su situación de marginación de la sociedad en general.

A partir de este problema, surgen los siguientes interrogantes que orientan la puesta en marcha del Proyecto Pedagógico:

1. ¿Qué dificultades presenta la construcción de la lengua escrita en personas sordas que aún no tienen competencia comunicativa en su primera lengua y que, además, tienen un desfase respecto a la edad y al grado escolar?
2. ¿Cuál es el papel de la comunidad sorda en la construcción de la lengua escrita en estudiantes sordos y sordas de primer a tercer grado de primaria del Colegio CIESOR?
3. ¿Qué significado tiene para el/la estudiante sordo(a) el aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua?
4. ¿Cómo acompañar pedagógicamente el proceso de construcción de la lengua escrita en estudiantes sordos y sordas de primer a tercer grado de primaria del Colegio CIESOR desde una perspectiva Bilingüe?

JUSTIFICACIÓN

Al igual que otros grupos minoritarios existentes en el país, la comunidad sorda se ve en la necesidad de apropiarse de la lengua mayoritaria, para convertirse así, en una comunidad bilingüe. No se trata entonces “de que se les esté imponiendo a los sordos una obligación académica sólo por asimilarlos a la sociedad dominante de oyentes, sino que se ve la urgencia de proveerlos de una herramienta que les permita un desarrollo humano en igualdad de condiciones que sus compatriotas oyentes, tal como lo ordena la Constitución Nacional” (Tovar, 2000: 74)

Abordamos específicamente la lengua escrita porque es la de más fácil acceso por las características de las personas sordas. Además, porque aprender a leer y a escribir permite acceder a la cultura, para adquirir conocimiento y para hacer de ellas otras herramientas valiosas de comunicación. La lectura y la escritura se convierten, por lo tanto, en elementos indispensables para que exista una equidad entre la comunidad de sordos y oyentes, que minimice la situación de inferioridad en la que históricamente han sido relegados.

El Proyecto Educativo Bilingüe Intercultural (PEBI) del Instituto Nacional para Sordos (INSOR), define al estudiante bilingüe sordo “como aquél estudiante que haya desarrollado una competencia comunicativa que le es suficiente para su interacción en la vida cotidiana, dicha competencia le permitirá hacer uso de una u otra lengua – Lengua de Señas Colombiana o Lengua Escrita- para diferentes propósitos en dominios diferentes de la vida” (Castañeda 2000: 92).

Uno de los principios fundamentales en la educación bilingüe para sordos, es la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua, por lo cual debe estar claramente justificada en el Proyecto Educativo Institucional, abordada en la propuesta de integración curricular y concretizada en proyectos pedagógicos. Por esto es urgente que la escuela centre su atención en el desarrollo e implementación de estrategias didácticas contextualizadas a las situaciones reales de la institución y a las necesidades lingüísticas y cognitivas de la población usuaria, que faciliten el aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua.

La experiencia llevada a cabo desde este principio, pretende detectar esas necesidades reales de los y las estudiantes con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, con el fin de aportar elementos teóricos y prácticos que lleven a cualificar dichos procesos dentro del Proyecto Educativo Institucional de manera que permita a la comunidad sorda concientizarse cada vez más de la importancia de acceder a una segunda lengua.

OBJETIVOS

General:

- 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 de Atención al Limitado Sensorial Francisco Luis Hernández B.

Específicos

- Identificar las necesidades educativas con respecto a la lengua escrita como segunda lengua en estudiantes sordas y sordos de primer a tercer grado de primaria del Colegio CIESOR.
- Construir un ambiente de aprendizaje significativo de la lengua escrita como segunda lengua y como objeto de conocimiento social, teniendo en cuenta la comunidad sorda y los intereses de los y las estudiantes sordas y sordos de primer a tercer grado de primaria del Colegio CIESOR.
- Diseñar estrategias didácticas de la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la persona sorda.

- Vincular la familia y la comunidad en general, a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes sordos.
- Aportar elementos teóricos y prácticos que conlleven a cualificación del Proyecto Educativo Institucional al PEI.

MARCO TEÓRICO

Diferentes disciplinas han intentado dar respuesta a situaciones problemáticas de las personas sordas. En los últimos años vienen siendo lideradas por la Antropología, la Sociología, la Lingüística y la Pedagogía, las cuales, desde sus objetos de estudio, propiciaron un cambio en los niveles social, comunicativo y educativo en beneficio de las personas sordas.

CONCEPCIÓN SOCIO-ANTROPOLÓGICA

Tradicionalmente las personas sordas han sido discriminadas por una comunidad mayoritaria, entre otras cosas, por una “óptica de oposición binaria” (Corcini, SF)* la cual se construye en una sociedad y conlleva a simplificar la realidad y a promover el poder y la supremacía de un grupo sobre otro.

* Este documento hace parte de un paquete recopilado por Carlos Sánchez, pero del cual no se pudo encontrar la fecha. Durante el presente trabajo se abordarán varios documentos de ese paquete, ya que consideramos que tiene unos aportes muy importantes.

Por esto la oposición oyente/sordo, ha marcado a la comunidad sorda desde la concepción de deficiencia, desde su visión lineal y normalizadora, ocasionando a los sordos grandes perjuicios en su estructura bio-sico-social, en su intento por adecuarlas a su mundo.

Esta marcada oposición oyente/sordo fue lo que fundamentó una **concepción clínico-terapéutica** de la persona sorda y de la sordera, la cual es una concepción muy simplista, enfocada únicamente en la deficiencia, al concebir que “la incapacidad para oír impone severas limitaciones en su capacidad para aprender” (Ramírez, 2000: 3) Esta concepción llevó a la masificación de fracasos escolares de niñas y niños sordos por la implementación de una pedagogía de bajas expectativas, partiendo siempre del diagnóstico médico.

Es a partir de los años 60 que se empieza a reconocer y a respetar la diferencia de la comunidad sorda, fundamentada en una diferencia lingüística que permite reconocerla como una comunidad que tiene una lengua y unas interacciones diferentes, esto se empieza a considerar especialmente por el descubrimiento de que aquellos sordos hijos de padres sordos, tenían un desarrollo lingüístico y social semejante al de los oyentes; además de comprobar que la lengua de señas, a pesar de haber sido prohibida en diferentes espacios, se continuó utilizando, constituyéndose en un elemento cohesionador de su comunidad (Ramírez, 2000)

Toma fuerza entonces una **concepción socio-antropológica**, que aborda a la sordera desde una perspectiva humana.

Las personas sordas Las personas sordas “Concebidas desde este punto de vista... dejan de ser impedidas y se convierten en individuos pertenecientes a una cultura minoritaria, usuarios de una lengua también minoritaria, inmersos en un colectivo lingüístico y cultural mayoritario diferente” (Patiño, Oviedo y Gerner, 2001: 12)

En el siguiente cuadro se resumen las dos posiciones:

Visión médica	Visión socioantropológica
<p>Basados en los aportes de Romero (1999), la visión médica se puede entender como una tipificación definida de las personas con limitación auditiva y que incluye la clasificación de las personas según su grado de pérdida auditiva. Algunas características de este enfoque son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Se afirma la existencia de una relación directa entre la deficiencia auditiva con problemas emocionales, lingüísticos e intelectuales. Se clasifica a los sordos como socialmente aislados y psicológicamente perturbados. ❑ Se promueve la utilización de técnicas reparadoras y remediales, donde la escuela se convierte en un hospital, el maestro en un terapeuta y el educando sordo en un paciente. ❑ Se limita a enseñar la lengua oral dejando de lado los contenidos escolares, sociales y culturales, por tanto el desarrollo cognitivo depende del conocimiento que el niño sordo tenga de la lengua hablada. 	<p>Desde el punto de vista sociológico y antropológico no se habla de personas con limitación auditiva, sino de personas sordas que se caracterizan según el nivel de apropiación de una lengua, que les permite integrarse de manera activa y productiva a su comunidad y les permita alcanzar plena identidad lingüística y social. De esta manera la visión socio-antropológica no tipifica a la sordera, sino que considera al sordo como una persona diferente en el plano lingüístico, y a la sordera como una diferencia lingüística y no como una deficiencia o una enfermedad que deba ser curada o rehabilitada. Todo lo anterior nos lleva a considerar las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ La escuela se constituye en el espacio para la adquisición de la lengua de señas y de conocimiento, dejando de lado su función clínica. ❑ La lengua de señas se constituye en la principal mediadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La comunidad sorda

A partir del enfoque socio antropológico, se considera la comunidad sorda como una comunidad lingüística minoritaria, caracterizada por compartir el uso de la lengua de señas; los sentimientos de identidad grupal, el autorreconocimiento e identificación como sordo, factores que llevan a redefinir la sordera como una diferencia y no como una deficiencia en la que sólo se tiene en cuenta el grado de pérdida auditiva de sus miembros Skliar (1995).

Miguel Santillán, sordo ecuatoriano, define la comunidad de sordos como “un grupo de gente que vive en un área específica, tiene metas comunes y, de una u otra manera trabaja para alcanzar esas metas. Una comunidad de sordos puede incluir personas que no sean sordas, pero que defienden activamente las metas de la comunidad y trabajan con la gente sorda para alcanzarlas...Las comunidades sordas sirven a un propósito muy importante que es el de la socialización” (2001: 92)

En Colombia, el sordo se inscribe dentro de una comunidad lingüística minoritaria caracterizada por el respeto a la lengua de señas, la oposición al oralismo como conducta que les niega la posición de desarrollo de su propia identidad, la importancia de mantener lazos sociales estrechos con los pares de su propia comunidad, el reconocimiento de la importancia del español como segunda lengua y por la exigencia al derecho de recibir una educación completa y normal.

La Interculturalidad en la Escuela

La visión socio antropológica de la sordera conllevó al replanteamiento de la educación del sordo desde una perspectiva intercultural, reivindicando la participación de la comunidad como protagonista del proceso educativo, “como modelos lingüísticos en la adquisición de la primera lengua, como maestros, creando en el aula un ambiente lingüístico acorde a las necesidades preconceptuales de los alumnos y como agentes activos en la creación de propuestas educativas para sordos” (Skliar, 1997) así también como referentes de identidad.

A partir de esto, la escuela se ha constituido para las personas sordas no sólo en el espacio fundamental de interacción comunicativa, sino también en el espacio “donde la multiplicidad aparece” (Corcini, SF: 5) ya que en la escuela pueden confluír sordos y sordas de diversos lugares, cada uno y cada una influenciado por un contexto socio-histórico determinado, o como lo propone Laura (Corcini SF) “los sordos no poseen un lugar de origen cultural, pues ellos naturalmente no comparten un mismo espacio geográfico, necesitamos conocer un grupo semejante para poder interactuar. Por lo general el único grupo común con el que algunos sujetos sordos mantienen contacto cotidiano está en la escuela para sordos” (5).

Además la escuela debe evidenciar la función que cumple cada una de las lenguas (lengua de señas y lengua escrita) en el intercambio social, tanto con sus pares sordos como en la interacción con oyentes en diferentes contextos educativos, laborales y sociales. Como plantea Skliar (1997) la lengua de señas es la que posibilita la socialización y se constituye en la lengua de mediación válida para el conocimiento de los contenidos curriculares y para el aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua.

Esta perspectiva intercultural lleva a crear un modelo de escuela diferente para el sordo, una escuela en la que interactúe con sus pares y pueda tener las mismas posibilidades que las personas oyentes, de desarrollarse social, cognitiva y lingüísticamente.

CONCEPCIÓN LINGÜÍSTICA

“El ser humano es en esencia un ser social y su identidad social no se puede separar de su lenguaje. La identidad de cada uno de nosotros se forja en el lenguaje”
Boris Fridman

Abordar los conceptos de lenguaje, lengua y habla, además de la relación lenguaje y pensamiento; se constituye en soporte conceptual para comprender por qué la lengua de señas es la lengua natural de los sordos.

Lenguaje, lengua y habla

La concepción de lenguaje está orientada hacia la comprensión de las relaciones dadas entre lenguaje, lengua, habla y pensamiento, y cómo a través del lenguaje se construye la cultura gracias a las interacciones sociales. En Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana se afirma que, “por medio del lenguaje se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto; en relación e interacción con otros sujetos” (MEN, 1998: 47). Es decir, el lenguaje se constituye en un acto individual y social que implica pensamiento e interacción con el entorno, a través de los procesos de significación y comunicación.

El desarrollo del lenguaje permite estructurar el pensamiento, a la vez que el pensamiento favorece al desarrollo del lenguaje. Esta relación recíproca hace posible abstraer y transformar en la conciencia lo que se percibe de la realidad, característica que es propia de los seres humanos puesto que poseemos la capacidad única de expresar lo que pensamos, sentimos o soñamos a través del lenguaje. Esta actividad es universal y biológicamente específica de los seres humanos, además porque “Desde el nacimiento los niños están predispuestos para: a) dirigirse a los demás y que los demás se dirijan a ellos (es decir, para interaccionar de una manera comunicativa) y b) interpretar sus experiencias (es decir, interpretar la experiencia organizándola en significados)”(Halliday, 1993a, citado por Wells,2001:31)

La propiedad biológica del lenguaje permite desarrollar la capacidad de comunicar, para ello utilizamos como herramientas la lengua y el habla; que son actos interdependientes del lenguaje. Para Saussure, la lengua se define “como la parte esencial y homogénea del lenguaje”, y el habla es entendida como “lo contingente, lo individual y voluntario”(De Saussure, citado por Gimarte-Welsh,1994:37). A través de la lengua y el habla podemos decir lo que queremos comunicar, a la vez que entendemos lo que se nos dice.

Cada grupo humano, sobre la base de esa capacidad del lenguaje, construye sistemas de comunicación particulares llamados “lenguas”, que son extraordinariamente diversas entre sí, sin embargo la capacidad que tenemos para usar y elaborar lenguas, es idéntica en todos nosotros y hace que todas las lenguas obedezcan a parámetros iguales, aunque las diferencias entre unas y otras impidan comprenderlas entre miembros de diferentes comunidades (Oviedo, 1998).

Las lenguas se transmiten de generación en generación y son denominadas “lenguas naturales” puesto que son sistemas exclusivos de la comunicación de grupos humanos. Por esto la lengua se reconoce como una determinada parte del lenguaje, como un producto social representado en un sistema de signos y convenciones necesarias para permitir el ejercicio de la facultad de comunicarnos. Sin embargo, desde los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (MEN, 1998), se nos hace un llamado a entender la lengua como un patrimonio cultural, más que como un

sistema de signos y reglas, es decir, como el conjunto de convenciones culturales que esa lengua ha producido.

El significado que se le da al conjunto de relaciones entre lenguaje, lengua y habla está dado desde la noción de competencia comunicativa, la cual plantea Dell Hymes 1972, citado en MEN, 1998, “como el uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados”. Este autor introduce una visión más práctica del lenguaje en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos, es decir, las competencias son adquiridas en los seres humanos relacionadas con el hecho de saber qué hablamos, cuándo, de qué manera, con quién y sobre qué hacerlo. Estas competencias se dan en los contextos comunicativos reales y cotidianos en los que los aspectos de interacción comunicativa y construcción del significado son los más relevantes.

Por esto, más allá de la comunicación está también la significación como función central del lenguaje, pues es a través de ésta que cada sujeto configura su lugar en el mundo y llena de sentido los signos, utilizando para ello, diferentes procesos de construcción (MEN, 1998).

Esta visión socio-cultural del lenguaje se retoma de la teoría de Vygotsky quién ve el lenguaje como un instrumento del pensamiento que le permite al niño controlar su acción, planificar y resolver problemas. Pensamiento y lenguaje están

interrelacionados ya que el lenguaje se convierte en pensamiento y el pensamiento en lenguaje, y ambos necesitan de la lengua para poder manifestarse. El niño desarrolla la lengua simultáneamente con la obtención de conocimiento gracias a la interacción activa con el mundo. El desarrollo cognitivo y social hace referencia a la construcción de las herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación (MEN, Indicadores de Logros, 1998). Si hay una adecuada interrelación de lenguaje, pensamiento y lengua se posibilitará la simbolización de la realidad en los procesos cotidianos y de socialización.

La existencia cultural del lenguaje, instrumento psicológico superior, en términos de Vygotsky, está constituida por significados, formas o estructuras, contextos, roles comunicativos, reglas de uso (MEN Indicadores de Logros, 1998) “De estos elementos el niño se va apropiando a través de sus diálogos culturales con el adulto, hasta constituirse en herramientas de pensamiento, además al ir construyendo significaciones, el niño está realizando complejos procesos cognitivos” (MEN Indicadores de Logros, 1998: 60)

Retomando nuevamente los planteamientos teóricos de los Lineamientos Curriculares, en los que el docente es llamado a ser mediador de las interacciones entre el niño y la cultura a través de una excelente mediación que se relaciona con el nivel del desarrollo cognitivo, se comprende entonces que el lenguaje es un medio de

desarrollo de los conocimientos, pues las interacciones en la escuela están mediadas básicamente por el lenguaje.

Lengua de señas como lengua natural de la persona sorda

Las lenguas de señas equiparadas con las lenguas orales, presentan características comunes (siendo las primeras de tipo visual y cinético, mientras que las segundas son de tipo auditivo y vocal) que permiten identificar en ellas toda una estructura teórica, que además promueve el acceso al lenguaje mediante su adquisición espontánea, satisface las necesidades comunicativas y expresivas de la comunidad que la usa, posibilita el desarrollo del pensamiento y se convierte en un factor de identidad del grupo (Oviedo, 2001) Estas características nos autorizan a nombrar una lengua como lengua natural, por lo que se asume que “las lenguas de señas son lenguas naturales porque, en muchos sentidos, presentan estructuras similares a las lenguas habladas” (31), y cumplen sus mismas funciones.

La adquisición y desarrollo de la lengua de señas, como de cualquier otra, es un proceso complejo porque se desarrolla a lo largo de toda la vida y no ocurre conscientemente, pues el niño se apropia de ella sin necesidad de que algo le sea enseñado. Al respecto Oviedo (1998) nos dice que “Con sólo estar inmerso en el ambiente donde los otros utilicen una lengua o lenguas para comunicarse, el cerebro

de los niños comienza a hacer una serie de inferencias que le permiten “descubrir” cuáles son las reglas gramaticales de la lengua que percibe” (8).

Este planteamiento nos garantiza además el normal desarrollo del pensamiento y del lenguaje en el niño, siempre y cuando esté en contacto, desde muy temprana edad, con una lengua de señas “...al igual que lo que ocurre con niños oyentes, cuando un niño sordo desarrolla y adquiere el lenguaje y una segunda lengua, este proceso debe darse durante el período crítico* involucrando permanentemente aprendizajes incidentales, en espacios de socialización con representantes adultos y niños de la comunidad usuaria de la lengua de señas colombiana y en los que se privilegian las interacciones conversacionales en las que se hace posible el uso de la lengua en todas sus dimensiones”. (Ramírez, Cruz, Flórez, 1999).

Historia: un largo proceso de reconocimiento

Entendida la lengua como una construcción social de signos convencionales que una comunidad utiliza para comunicarse, gracias al desarrollo de la capacidad del lenguaje, podemos remitirnos entonces a la búsqueda de un origen de la lengua de señas.

* “Este se considera una etapa en la que el cerebro está agudamente predisposto a adquirir el lenguaje, es decir, que neurológicamente los niños menores de cinco años, son altamente sensibles al aprendizaje natural de una primera lengua presente en su entorno”. Ramírez, Cruz,Flórez. (1999)

Se debe comprender inicialmente que esta lengua, utilizada por las personas sordas, no surgió en los últimos tiempos, sino que hasta ahora fue reconocida social y legalmente. No se tienen registros del origen de una lengua de señas en la antigüedad, pues como ocurre también en las lenguas orales se hacen algunas aproximaciones y conjeturas con datos escasos. Por ejemplo se habla de una posible combinación de producciones verbales y gestuales en los seres humanos antes de fortalecerse la verbal “...con el paso del tiempo la opción por el canal oral se fortaleció, y los gestos pasaron a ser solo apoyo al discurso hablado” (Oviedo. 1998: 9). También se habla de un conjunto de señas o códigos señados posiblemente generado por habitantes sordos en las grandes ciudades, que con el tiempo evolucionaron y se convirtieron en lo que hoy se denomina Lengua de Señas Colombiana (LSC) (Oviedo, 1998, 2001).

Entre muchas otras especulaciones, no puede negarse que de alguna manera, los sordos se han comunicado, han inventado, en comunidad, “códigos visuales” ante la imposibilidad de oír, con los cuales han desarrollado su capacidad del lenguaje; “las lenguas de señas son la solución que la especie humana ha encontrado para lograr superar esta limitación de las personas sordas” (Oviedo.1998: 9).

Estos códigos señados han existido desde siempre. Ya desde el siglo XVIII en Francia se les reconoció como herramienta comunicativa de las personas sordas y fue implementada en su educación. El Abad de L’Epee, primero en referirse a la lengua

de señas, sostuvo que el éxito en la educación de los sordos se daba por el uso de sus señas naturales y de la implementación de señas metódicas las cuales aproxima desde el punto de vista morfológico la lengua de señas francesa a la lengua escrita, (señas apoyadas desde lo oral) (Oviedo, 1998:8). Los métodos de enseñanza del Abad se difundieron por todo el mundo, pero a pesar de ello, muchos siguieron considerando el código de señas como impedimento para desarrollar el pensamiento y el lenguaje del sordo, puesto que se homologaba lenguaje con lengua hablada.

Posteriormente en el siglo XIX, se celebró el Congreso de Milán, (1880), cuyo lema '*El signo mata la palabra*', prohibió la lengua de señas, institucionalizando los métodos exclusivamente orales para la educación del sordo. Se impuso por casi un siglo el oralismo, que abordaba la deficiencia auditiva como origen de las limitaciones en la competencia comunicativa lingüística y cognitiva del sordo ya que solo a través de la lengua hablada era posible el acceso al conocimiento y a la integración de ellos al mundo de los oyentes.

Luego en 1960, "este panorama se modificó con la publicación del libro '*Estructura de la lengua de señas*' que escribió William C. Stokoe, quien proponía un método de análisis a través del cual la lengua de señas, usada por los sordos de Estados Unidos, mostraba una estructura similar a la de las lenguas orales... se podría decir que las lenguas de los sordos podrían así mismo servir para todos los propósitos a los que servían las lenguas orales, incluyendo los educativos." (Oviedo, 1998: 12) Los

aportes que desde la sociolingüística adelantó William Stokoe, se constituyen en el fundamento base para la nueva concepción de la sordera: la identificación de la lengua de señas y los argumentos para reconocerla como la lengua de la comunidad sorda.

Con respecto a la lengua escrita, las comunidades sordas no han contado con sistemas de escritura convencionales que den cuenta de su historia, por tal motivo en Colombia sólo se tienen registros históricos a partir de 1924, cuando ya había sido implementado mundialmente el método oralista como educación para los sordos. Cabe destacar que la primera institución de sordos conformada en Bogotá propició el desarrollo de lengua de señas (a pesar de seguir un enfoque oralista); “ese internado habría constituido un espacio idóneo para que un colectivo de sordos pudiera congregarse y desarrollara el germen de una lengua de señas” (Oviedo, 2001: 37). Esto se propició gracias al contacto permanente entre los niños sordos durante el descanso o en los dormitorios, dando origen a un código señado restringido* utilizado para resolver las necesidades comunicativas de quienes lo crearon.

* El código señado restringido se establece cuando varias personas sordas no tienen una lengua propia, pero están rodeadas de elementos visuales significativos, como los gestos y movimientos faciales de los oyentes y a partir de los cuales se comienza a formar un código de comunicación con las manos y las expresiones faciales y corporales que es enriquecido con la acumulación progresiva de experiencias en diversas situaciones comunicativas. No es aún una lengua pero se asemeja a un *pidgin* (sistema de comunicación que ha surgido en lugares donde convergen diferentes idiomas). (Oviedo, 2001)

Este código, con el paso del tiempo, se fue enriqueciendo y estructurando poco a poco en interacción con otros sistemas de comunicación, fortaleciéndose además con la conformación de las dos primeras asociaciones de sordos en Cali y Bogotá y la influencia de personas sordas provenientes de España y EEUU, hasta desembocar en lo que se conoce hoy como Lengua de Señas Colombiana (LSC). (OVIEDO. 2001:38-40)

Estos estudios son más bien recientes por lo cual falta profundizar más al respecto, sobre todo en la influencia que el español ha ejercido en la L.S.C.

¿Para qué la lengua de señas?

A pesar de buscar variadas formas para acceder al habla (como la comunicación total), el modelo educativo oralista siempre arrojó pobres resultados. La mayoría de los niños expuestos a este modelo fracasaban escolar y laboralmente (Oviedo, 1998:33), pues en su afán por enseñar la lengua hablada, el modelo negó la posibilidad de acceder a los conocimientos del mundo y por ende, a desarrollar tempranamente las capacidades del pensamiento como la creatividad, la reflexión, la asociación, entre otras, “el hecho es que muchos niños sordos tienen grandes

dificultades para percibir y producir una lengua oral en su modalidad hablada. Esperar varios años para lograr un nivel satisfactorio que puede no llegar a alcanzarse y negar durante ese tiempo el acceso del niño sordo a una lengua que satisfaga sus necesidades (la lengua de signos), es prácticamente aceptar el riesgo de un retraso en su desarrollo lingüístico, cognitivo, social o personal” (Grosjean, 2000: 17)

A través del desarrollo espontáneo de su lengua de señas, el niño sordo constituirá su personalidad y su capacidad de pensar (Oviedo, 1998) para significar los fenómenos del mundo, expresar cuanto desee, aprender otras lenguas (como la mayoritaria de su entorno), resolver todas sus necesidades comunicativas y expresivas cotidianas, integrarse a su comunidad lingüística, pues es la lengua el elemento cohesionador de dicha comunidad. Así los niños sordos “se ven seducidos a enriquecer más sus intercambios en la medida en que su conocimiento del mundo, los problemas que éste les plantea y la búsqueda de soluciones apropiadas, se lo demandan”(Ramírez y Cruz, 2000: 3)

Estructura de la lengua de señas

Reconocer que las lenguas de señas son sistemas de comunicación con una estructura y una potencialidad de expresión similar a las lenguas orales, podría ser un poco confuso, más aún cuando una de ellas utiliza un canal viso-gestual para expresarse y la otra un canal auditivo-oral.

Stokoe 1978, citado por Oviedo 1998, relaciona las lenguas al afirmar que tienen la propiedad de ser productivas, es decir, permiten componer y traducir a sí mismas cualquier tipo de mensaje, esta capacidad se basa en el principio de la “doble articulación”.*

Stokoe demostró que sí era posible reconocer en las lenguas de señas partes constitutivas carentes de significado en sí mismas, del mismo modo en que es posible separar las palabras de las lenguas habladas en sonidos sin un sentido propio. Probó además que ambos tipos de lenguas seguían patrones de organizaciones similares y que los sistemas de comunicación de las comunidades de sordos tenían que comenzar a ser vistos como lenguas, en lugar de rudimentarios códigos no lingüísticos. (Oviedo, 2001). Fue así como se generó un gigantesco movimiento mundial en pro del respeto por el derecho de las personas sordas a usar sus lenguas de señas.

A pesar de estas similitudes desarrolladas por Stokoe y ampliadas más tarde por otros autores (Battison, 1978; Brennan, 1984 y Liddell, 1984), las lenguas orales y las lenguas de señas presentan entre sí una cantidad de diferencias debidas a los usos de diferentes canales comunicativos mencionados al inicio, veamos: “las lenguas orales

* La capacidad de combinar un número enorme pero limitado de palabras en una cifra infinita de oraciones, se denomina “primera articulación”. La “segunda articulación”, consiste en que las palabras se configuran en unidades menores que ellas, y cuyo número es relativamente pequeña. (Oviedo, 1998)

han desarrollado estrategias que les permiten, en ciertas situaciones, prescindir de la gestualización y el contexto para referir a los argumentos de los verbos, mientras que las lenguas de señas han hecho de tal recurso una base para su funcionamiento regular” (Oviedo.1998:22) pues es más fácil incorporar acciones visuales en el contexto que dedicar una seña a cada enunciado.

Si pudiéramos relacionar esto con la gramática de una lengua escrita en la que debe explicitarse cada uno de los argumentos para hacer comprensible un texto, el funcionamiento de la lengua de señas se observaría como irregular, sin embargo sus usuarios se entienden en el contexto del discurso real.

La lengua de señas, por su carácter social, permite la integración e identificación de la persona sorda a su comunidad lingüística; por lo que se hace necesario en las primeras edades, involucrar al niño sordo en la adquisición temprana de su primera lengua. Para esto se hace necesaria una detección pronta de la sordera en la que los padres puedan intervenir y establecer una interacción positiva al comunicarse, y donde tanto los niños y niñas sordos(as) tengan un mayor interés en lo que les rodea. Igualmente las instituciones que educan esta población deben permitir al niño el contacto temprano con la lengua de señas a través de entornos lingüísticos en donde los niños sientan la necesidad de adquirir, usar, desarrollar y mantener su primera lengua.

CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA

La reflexión científica del acto pedagógico posibilita que éste se fortalezca y se constituya en el eje fundamental de la pedagogía, contribuyendo así al crecimiento integral (bio-sico-social) de los individuos que participan en el proceso educativo.

Esa reflexión científica ha permitido la evolución de este proceso, ya que ésta es realizada teniendo en cuenta el contexto en que se vive y se vivirá, por lo tanto se hace necesario una adecuación a las necesidades existentes en cada momento histórico, en cada sociedad y en cada cultura.

La pedagogía, en el modelo tradicional, fue concebida en un comienzo, como un simple acto de transmisión de conocimientos, en el que el papel del maestro se constituye en ser objeto cognoscente, único poseedor del saber, cuya principal tarea es preparar intelectual y moralmente a sus alumnos; y la escuela, además de ser el único espacio para aprender, es el templo del saber, convirtiéndose entonces el alumno en un agente pasivo receptor de conocimientos. Su objetivo primordial es la formación del carácter, a través del moldeamiento de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina.

La evolución de la pedagogía ha posibilitado entonces que desde hace ya algún tiempo se estén planteando nuevas formas de ver y concebir los procesos de

aprendizaje que desarrolla la comunidad educativa. En los cuales se tiene en cuenta al estudiante como un individuo que accede progresiva y secuencialmente a las etapas superiores de su desarrollo intelectual, donde la experiencia previa de éste toma primordial importancia para obtener un aprendizaje significativo, además el estudiante debe ser un activo constructor de su propio aprendizaje, y donde la interacción y comunicación de éstos entre sí y con sus maestros posibilita que se fomente la reflexión, comprensión y construcción de un verdadero sentido del conocimiento. El estudiante tiene la tarea de ser libre y poder expresar su sentir como elemento fundamental de interacción con su maestro y sus compañeros.

El maestro entonces debe tener en cuenta que el estudiante está en capacidad de conocer y analizar su propia realidad sociocultural, a la vez que puede tomar decisiones sobre su vida y la de su comunidad, lo que posibilita un ambiente mutuo de aprendizaje entre el estudiante y el maestro (MEN,1996), por ello, el maestro actuará como un guía que permita motivar, atraer, canalizar y mediatizar las ideas y pensamientos que frente a determinado tema poseen sus alumnos.

La escuela por su parte, “debe convertirse en un espacio de socialización y de transmisión de la cultura, desde la comunidad, en donde el niño asimila valores, normas, costumbres y actitudes, desarrolla aptitudes y adquiere conocimientos que lo integran a su cultura y de ésta aprende a relacionarse con otras, reafirmando su identidad, apropiándose de sus conocimientos y generando otros nuevos”(MEN,1996:

38) de esta manera la misión o el papel de la escuela es constituirse en un espacio abierto a nuevas formas de saber, de conocer y de ser.

Por ello la pedagogía actual ofrece un nuevo panorama educativo ya que permite a la escuela, al docente, al estudiante, a la familia y al resto de la comunidad, involucrarse en el proceso educativo.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un modo particular de construcción de conocimiento que se constituye poco a poco en un acto de naturaleza social, pues es más significativo cuando la interacción del estudiante permite la construcción de un verdadero significado (Flórez, 1997). Por esto la teoría constructivista social de Vygostky se convierte en una gran alternativa, pues destaca la construcción de conocimiento por parte de integrantes más experimentados y menos experimentados que participan conjuntamente en una actividad; como también la mediación semiótica como medio fundamental para que el participante menos experimentado pueda apropiarse de los recursos existentes en la cultura y pueda contribuir en la resolución de problemas.(Wells, 2001)

Hasta tanto no se haga una apropiación del cambio en la concepción de la persona sorda en el plano social y lingüístico no se podrá abordar de manera constructiva procesos educativos que den cuenta de las verdaderas capacidades cognitivas de los estudiantes sordos. Por ello, el enfoque pedagógico más viable, debe estar enmarcado

en las necesidades reales de la población sorda, proporcionando así innovadoras alternativas de enseñanza y aprendizaje que tenga en cuenta sus características, sus particularidades.

La participación de la comunidad sorda en la construcción de la propuesta educativa como modelos lingüísticos y de identidades es de trascendental importancia, puesto que deben tenerse en cuenta las experiencias socioculturales y sociolingüísticas, así como la temprana adquisición de la lengua.

Desde la propuesta constructivista social considerada como una alternativa que “busca promover de manera permanente y desde el comienzo, la producción de textos escritos y la circulación de esas producciones entre todos los niños, realizadas a partir de situaciones significativas, y desde los niveles de comprensión y consolidación de la lengua escrita en los niños” (Negret y Jaramillo,1996:91) facilita al sordo, la construcción del conocimiento por medio del desarrollo de estrategias que permiten acompañar una forma de aprender a aprender, mediadas por el uso de la lengua de señas.

Es así como el trabajo por Proyectos de Aula se convierte en una alternativa pedagógica, al plantear estrategias que faciliten la organización del currículo teniendo en cuenta los intereses que se evidencian en cada grupo de estudiantes, propiciando

un acercamiento más real y directo a la lengua escrita desde su lengua de señas. Dentro del trabajo por proyectos se retoma la integración curricular que involucra directamente el desarrollo de lengua escrita como eje transversal de los aprendizajes escolares.

La integración curricular tiene unos fundamentos epistemológicos y ontológicos que dan cuenta de la relación entre el conocimiento y el sujeto y que, dependiendo de la concepción que el docente tenga del estudiante y del conocimiento, van a depender las metodologías que se aborden. Si se piensa que el estudiante es un mero receptor de información, seguramente no será necesario hacer una integración, si por el contrario, lo concibe como un constructor de conocimiento y como un sujeto bio-sico-social, será necesario utilizar esta propuesta. Todo lo anterior nos permite acercar a los y las estudiantes al conocimiento, esto es, un aprendizaje como proceso constructivo, en el cual se respeta a la persona como sujeto capaz de construir significado.

La integración curricular además de ser una propuesta didáctica que permite una organización e interpretación de las distintas áreas curriculares, abarca espacios más amplios y más complejos que pueden permitir el desarrollo de una óptima comprensión del mundo que le rodea y por ende obtener aprendizajes significativos y constructivos.

EL BILINGÜISMO

En la medida en que las concepciones socio-antropológica lingüística y pedagógica han aportado paralelamente, al cambio de la concepción de sordo y de sordera, al reconocimiento de la lengua de señas como lengua natural y al replanteamiento del modelo educativo para la persona sorda; se han convertido en las fundamentaciones de un modelo educativo bilingüe pensado para los sordos.

Para comprender este modelo educativo, se hace necesario abordar conceptos básicos como el bilingüismo, educación bilingüe y programas de educación bilingüe.

El bilingüismo es definido como la capacidad de manejar o saber dos o más lenguas, lo cual se da por las necesidades y demandas que se plantean en el entorno. Según Grosjean citado por Ramírez (2000) “Es bilingüe la persona que utiliza regularmente dos lenguas en la vida de todos los días... alguien se vuelve bilingüe porque tiene necesidad de comunicarse con el mundo que lo rodea por intermedio de dos lenguas y sigue siéndolo mientras siga experimentando esta necesidad” (26)

Estas necesidades y demandas han llevado a la creación de diferentes programas específicos de educación bilingüe, la cual se concibe como “Todo sistema de enseñanza en el cual, en un momento variable y durante un tiempo y en proporciones variables, simultánea o consecutivamente, se da la instrucción al menos en dos

lenguas, de las cuales una es la primera del alumno” Fishman (1976) citado por Sánchez y Tembleque (1986).

Se pueden destacar varios tipos de programas de educación bilingüe:

Los programas de submersión en los cuales la lengua utilizada como medio de instrucción es diferente a la primera lengua (L1) del estudiante. También han sido llamados falsos programas bilingües (Tembleque de, 1986) porque tienen como objetivo el desarrollo de la segunda lengua (L2) en el contexto de la comunidad mayoritaria sin tener en cuenta la primera lengua y la cultura de la comunidad minoritaria.

Los programas de inmersión, los cuales tienen sus orígenes en Canadá hacia los años 60, se caracterizan porque la lengua de relación-instrucción en la escuela y la lengua familiar de los niños que asisten al programa, son distintas. El objetivo principal de este programa es el desarrollo total de la primera lengua y un alto nivel de competencia en la segunda lengua. “La lengua no es enseñada ni es adquirida como un objetivo en sí misma, sino como un instrumento para hacer otras cosas interesantes y motivadoras” (Cassany y Otros,1997:30)

Dentro de los programas de inmersión retomados por Mejía 1999, Cummins y Swain 1986 y Nieto 1996, se trabajan dos modalidades diferentes: la inmersión parcial en la cual se da la instrucción en igual porcentaje de ambas lenguas (la lengua materna y la

segunda lengua) y la inmersión total en la que se inicia con la instrucción en segunda lengua y luego se introduce progresivamente la lengua materna.

Los programas de inmersión abordan la adquisición desde una perspectiva comunicativa en la que predomina la negociación de los contenidos a través de la interacción. Los niños parten del desconocimiento de la lengua que posteriormente vehiculizará los contenidos académicos. La mayor parte del lenguaje estará altamente contextualizado por medio de la utilización de los recursos lingüísticos que posee cada uno (Ignasi Vila, 1990, citado por Cassany, 1997)

Cassany (1997) plantea tres principios que aseguran el éxito de los programas de inmersión:

- Mantener el estatus de la lengua familiar y desarrollar una motivación hacia la lengua de la escuela, argumentando que no sólo es una inmersión lingüística sino también social
- Usar la lengua antes de conocerla totalmente.
- Recibir el input del interlocutor, quien tiene un dominio superior de la lengua

Fishman y Lovas (1970) citados por Tembleque (1986) proponen una clasificación de los programas de inmersión. Según su intensidad se pueden identificar cuatro clases de bilingüismo:

1. De transición, en el cual se usa la primera lengua (L1) para facilitar el paso a la segunda lengua (L2) que generalmente es la lengua mayoritaria.
2. Bilingüismo asimétrico, en el que se utilizan tanto la L1 como la L2, pero la lectura y la escritura se aprenden en L2.
3. Bilingüismo complementario, en el cual se utiliza la lectura y la escritura de la L1 para las áreas culturales y artísticas mientras que la lectura y la escritura de la L2 para las áreas técnicas y científicas.
4. Bilingüismo total, el cual está orientado hacia el desarrollo de las cuatro competencias comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar) en ambas lenguas.

Según los objetivos que persiguen se pueden distinguir tres clases:

1. De transición o compensación: en la cual el estudiante recibe instrucción en su primera lengua que es la lengua de la comunidad minoritaria y que además es distinta a la hablada en su casa y la cual le permitirá progresar más fácilmente en el aprendizaje de la L2. Estos programas están dirigidos a miembros de comunidades minoritarias que están inmersos en una comunidad lingüística mayoritaria.
2. Enriquecimiento lingüístico que busca ofrecer una experiencia educativa en el aprendizaje de una L2 a miembros de una comunidad mayoritaria. Para un desarrollo social, personal y profesional.

3. De mantenimiento en el que se pretende preservar la cultura y lengua de un grupo minoritario.

Para el desarrollo de los programas educación bilingüe Cummins plantea tres principios básicos:

El primero de ellos es el “first tings first”, en el cual se plantea que el primer idioma del niño establece un rol central en el desarrollo integral de éste en sus primeros años de escolaridad; ya que si no es tomado en cuenta el primer idioma, los estudiantes podrían tener sentimientos de rechazo hacia la escuela y hacia la comunidad mayoritaria social y culturalmente o por el contrario sentimientos de ambivalencia hacia su propio idioma.

Aceptando la prevalencia del primer idioma en la escuela, están claramente definidos los primeros pasos para crear un ambiente donde el estudiante tenga seguridad del valor de sí mismo.

El uso del primer idioma en la escuela puede ser realizado de diferentes formas, una de ellas es como medio de instrucción, mejorando los niveles de comprensión y su desarrollo académico. Otra forma es delegar a los estudiantes tareas relacionadas con la narración de tradiciones, historias, cuentos familiares, chistes; de forma que la

escuela permita a los niños de las minorías lingüísticas sentirse mejor consigo mismos, con su idioma y con su cultura.

El rol que el primer idioma tenga en la escuela puede llevar al desarrollo de la segunda lengua, ya que “El desarrollo de una competencia en el primer idioma, fomenta el mismo desarrollo en el segundo idioma” (Cummins, 1986: 103)

El segundo es el principio del bilingüismo a través del monolingüismo, este propone que los dos idiomas sean usados separadamente. Existen cuatro razones que fundamentan este planteamiento:

- Una de las razones es que aparentemente el niño aprende a ignorar el idioma que no entiende, no tiene motivación para tratar de descifrar lo que se dice en segunda lengua.
- Una segunda razón es que requiere de un arduo trabajo por parte de las y los educadores y de los y las estudiantes.
- La tercera razón es la dificultad para realizar un cambio adecuado entre los dos idiomas en una sesión de clase.
- La cuarta razón es que los maestros no usan en igual porcentaje los dos idiomas.

El tercer principio hace referencia a la importancia de que los estudiantes conozcan de los beneficios a nivel cultural, político, económico, lingüístico, cognitivo y personal del bilingüismo. Además que es responsabilidad de los docentes promover las condiciones necesarias para el desarrollo de éste.

El bilingüismo de los sordos

Las personas sordas, por usar la lengua de señas, se convierten en una comunidad lingüística minoritaria dentro de una comunidad oyente mayoritaria conviviendo así, en un espacio en el cual confluyen dos lenguas, la lengua de señas y la lengua oral y/o escrita (Sánchez, 1991) Por esta razón el sordo no puede ser monolingüe o sólo hablante de lengua de señas, pues está inmerso en el mundo de la mayoría oyente, por ello es importante que el sordo sea competente en ambas lenguas, la lengua de señas para comunicarse con su comunidad y la lengua oral para integrarse al mundo del trabajo, y tener acceso a la cultura universal.

En este sentido, la educación de las personas sordas está fundamentada en el bilingüismo. De allí la necesidad de que se le brinde una educación bilingüe en la que se generen condiciones lingüísticas y culturales que le permitan el desarrollo, uso y mantenimiento de la lengua de señas como posibilitadora del desarrollo del pensamiento y del lenguaje y como medio ideal para el acceso de los aprendizajes

escolares y el dominio de la lengua mayoritaria de la comunidad en la que está inmerso, para obtener información significativa del mundo y de la cultura.

El bilingüismo para los sordos debería estar fundamentado desde los programas de inmersión dentro de los cuales se rescatan los tipos asimétrico y de transición o compensación. En el primer tipo porque aprende la lengua escrita de la L2 por serle de más fácil acceso. En el segundo tipo porque el sordo recibe instrucciones en lengua de señas, la primera lengua de su comunidad, pero que no es generalmente la lengua hablada en su hogar, excepto los niños sordos, hijos de padres sordos, además se busca progresar en el aprendizaje de la segunda lengua en su forma escrita.

Los programas de educación bilingüe para sordos en nuestro país tienen su marco legal a partir de la constitución de 1991, donde se reconoce la diversidad étnica y lingüística de la nación, y se le da estatus a las lenguas minoritarias. En el caso de los sordos se crea la ley 324 de 1996, por la cual se decretan algunas normas a favor de la población sorda y su decreto reglamentario 2369 del 22 de Septiembre de 1997, en el que se plantea la necesidad de una educación bilingüe y de los servicios de interpretación y la resolución 1515 del año 2000, en la que se establecen los requisitos para la prestación del servicio educativo en el ciclo de educación básica primaria para sordos en establecimientos educativos estatales y privados.

¿Programa Bilingüe Intercultural o Bicultural?

Según Moya (1998), el biculturalismo “se empleó en los contextos de las primeras etapas de la educación bilingüe transicional o asimilacionista (algunos también la llaman “asimilista” porque servía para asimilar o integrar al indígena en la llamada “sociedad mayor”). A menudo este concepto partía de la aceptación de que si era posible adquirir dos sistemas lingüísticos, era igualmente posible adquirir dos sistemas culturales. El matiz importante era que si la lengua materna se usaba como “puente” para pasar a la lengua mayoritaria, también la cultura propia permitiría el tránsito a la cultura mayor” (Moya, 1998: 109)

En cambio, “El concepto de “interculturalidad” surgido también de contextos de educación bilingüe, parte de consideraciones distintas, entre la que se [puede] destacar la de diversidad (histórica, cultural, lingüística, ecológica...) ya no como “barrera” sino como “recurso” (Moya, 1998: 109) Por esto la noción de interculturalidad parte del “reconocimiento de lo diverso y de la identidad” (Moya, 1998: 110)

De tal forma que el programa educativo bilingüe parte del conocimiento de la cultura propia, y desde ella a otras culturas. “En el caso de Colombia la educación bilingüe intercultural se enmarca bajo el concepto de “etnoeducación” con acento en el

desarrollo endógeno de los pueblos indígenas, pero dando cabida a la interculturalidad como horizonte socializador” (Moya, 1998: 110)

Por otro lado, un programa educativo bilingüe intercultural parte de la necesidad de que “El dominio de la lengua oficial del país y el conocimiento de la cultura son indispensables para la integración de las minorías, más aún en el caso de los sordos, que no constituyen una etnia aparte en el mismo sentido que las comunidades indígenas” (Tovar, 2000:16). Dicho programa, además, debe ser crítico y centrado en la comunicación en el que se estimule el conocimiento de la propia identidad y la reafirmación de los valores culturales (Cortés, 1988)

Para llevar a cabo un programa bilingüe intercultural, se puede resaltar una serie de principios fundamentales que se han consolidado en las diferentes investigaciones que sobre educación de sordos se han realizado a nivel mundial, y que son básicos en cualquier contexto Svartholm, (1997), INSOR, (2001), Skliar(1995):

- Como pilar fundamental es el reconocimiento de que la persona sorda goza de todas sus potencialidades para desarrollarse social, cognitiva, lingüística y culturalmente; su particularidad se encuentra en el plano lingüístico al ser usuario de la lengua de señas.
- La adquisición, uso y desarrollo de la lengua de señas colombiana, como base del proceso educativo y como indispensable para obtener conocimiento y desarrollar el pensamiento.

- La enseñanza de una segunda lengua (castellano en su forma escrita), como práctica social e instrumento cognitivo que contribuya a su integración, desempeño e interacción en el ámbito social, cultural y académico.
- La participación de la comunidad sorda en la construcción y desarrollo de la propuesta educativa, como modelos comunicativos y culturales o bien como maestros, dependiendo de sus niveles de formación.
- Los padres y núcleo familiar inmediato, se constituyen en agentes primarios de interacción y socialización de los niños, por tanto deben aprender la lengua de señas para contribuir a su crecimiento armónico.
- La escuela debe hacer una planeación y organización acorde a las necesidades, experiencias, intereses y vivencias de los actores educativos, buscando consolidar su identidad como comunidad sorda.
- El buen dominio de la lengua de señas y conocimiento de didácticas de enseñanza de segundas lenguas.

LENGUA ESCRITA

Si se piensa abordar permanentemente el término de lengua escrita, se hace necesario una aclaración conceptual pues “la lengua escrita no es la lecto-escritura... la lengua escrita - en su carácter de lengua - ha sido desde siempre un medio de constitución, expresión y comunicación entre los hombres... su uso con sentido es un proceso arraigado al cuerpo del hombre y siempre vinculado con contextos que lo significan y

lo nutren de sentido”(Negret, 1993:76). Por tal motivo, al referirnos a ella no deberá pensarse en el acto escritural como tal, sino en los procesos de lectura y escritura como formas básicas en las que se despliega la lengua escrita. (Negret, 1993)

La escritura y la lectura son dos procesos diferentes pero complementarios, ambos permiten la movilización del pensamiento, clausuran o abren mundos y más profundamente, afectan los individuos transformándolos (Negret,1993). Es así como leer es un proceso de construcción de significados entre el lector, el texto y el contexto. Es decir, que el escritor no es el portador único del significado; el lector tiene significados; conocimientos previos, que enriquecen la comprensión.

La escritura, en cambio, se presenta como algo más que un simple artefacto mecánico, pues a través de ella se pueden hacer registros, comunicarse, controlar o influir sobre la conducta de otros, trascender las condiciones inmediatas, prefigurar y modificar la acción, proseguir discusiones abiertas, ir decantando conocimiento... (Negret, 1993).

¿Pueden las personas sordas aprender a leer y a escribir?

Uno de los aspectos que nos puede ayudar a responder esta pregunta es la historia del surgimiento de la escritura. A pesar de que la lengua escrita es una expresión del lenguaje del ser humano, no apareció con la humanidad, sino que se ha ido

constituyendo a partir de una época relativamente reciente de su historia. Podría decirse entonces que la lengua escrita es un producto social que tiene unas funciones específicas para satisfacer determinadas necesidades de la sociedad que la utiliza.

Desde el principio la lengua escrita ha estado asociada a la civilización, vale decir al poder; con ella nacieron los estados, la administración y la burocracia; y se fundaron además las religiones, que se basa en sus libros sagrados. Inicialmente la escritura no tenía ningún tipo de relación con la lengua oral; es decir, no era una escritura alfabética. Los signos que se utilizaban en la escritura se referían a cosas o a acciones pero no tenían ningún indicador acerca de la forma en que se pronunciaba, lo que designaba, a las cosas o acciones a las cuales se refería.

Algunas civilizaciones se preocupaban por perfeccionar el lenguaje puramente visual, mientras otras se encargaban de agregar el poder de decodificar los sonidos de la lengua oral. A partir de allí se desarrollaron dos tipos de escritura: Una que es un sistema de signos interpretables por cualquier civilización, no importa qué lengua hablen; y una escritura alfabética que se presenta como un sistema de codificación para los sonidos, lo que lo asocia a una sola lengua oral. De esta manera la lengua escrita pasó a ser utilizada como una forma de representar los sonidos.

Si bien durante mucho tiempo la escritura siguió manteniendo una forma y organización similar a la lengua oral, en el sentido en que no se separaban las

palabras y se recurría a leer los textos en voz alta para escuchar nuevamente lo expresado por un personaje; también debemos reconocer que la lengua escrita fue evolucionando y variando su función de recordatorio hasta convertirse en un instrumento particular para pensar el mundo y contribuir a su transformación, convirtiéndose, así, la lectura en un acto interior que nada tiene que ver con la repetición de la lengua oral.

A continuación se presenta un paralelo entre lengua oral, lengua escrita y lengua de señas para reconocer sus semejanzas y diferencias: (Sánchez, SF)

LENGUA ESCRITA	LENGUA ORAL	LENGUA DE SEÑAS
Crea su propio contexto. Se abstrae de las situaciones a las que hace referencia.	Es dependiente de la situación, se apoya en el contexto en el que se usa.	Es dependiente de la situación, se apoya en el contexto en el que se usa.
Se expresa mediante la escritura.	Se expresa mediante el habla.	Se expresa mediante las señas y gestos.
Utiliza significantes gráficos para ser vistos.	Utiliza significantes sonoros para ser oídos.	Utiliza señas para ser vistas.
Emisor–Escritor–Receptor–Lector.	Emisor–Hablaante Receptor–Escucha.	Emisor–señante receptor–visual
No se adquiere como lengua materna, sino cuando el lenguaje ya se ha desarrollado o se está desarrollando. Es una segunda lengua.	Es una lengua natural que se adquiere espontáneamente.	Es una lengua natural que se adquiere espontáneamente.
Se utiliza para comunicarnos a través del tiempo y del espacio.	Se utiliza en la comunicación cara a cara.	Se utiliza en la comunicación cara a cara.

No es la representación gráfica del habla. No puede dar cuenta de hechos prosódicos.	No es la representación sonora de lo escrito.	No tiene lengua escrita
La escritura alfabética permite que la transmisión de información sea mucho más precisa, menos ambigua.	La información transmitida puede ser ambigua, poco precisa y estar sujeta a interpretaciones.	La información transmitida puede ser ambigua, poco precisa y estar sujeta a interpretaciones.
	El Procesamiento lingüístico de la Actividad gramatical se realiza en el hemisferio izquierdo encargado de las señales auditivas (Oviedo, 1998)	El procesamiento lingüístico se realiza en el hemisferio derecho encargado de las señales visuales y luego es enviado al hemisferio izquierdo (Oviedo, 1998)

La lengua escrita en la escuela

La escuela tradicional no ha estado preparada para lograr que el estudiante sordo aprenda eficazmente la lengua escrita, a pesar de que desde el proceso de construcción de la escritura, podamos afirmar que las personas sordas tienen todas las condiciones para aprender a leer y a escribir

Es importante tener presente que es el entorno escolar la única posibilidad que tienen los y las estudiantes sordos y sordas, tanto hijos de padres oyentes como hijos de padres sordos, para aprender a leer y a escribir, ya que será la escuela la que motive a encontrar la necesidad de dicho aprendizaje para que puedan tener acceso a otras culturas y al conocimiento científico.

Como afirma (Sánchez SF) “Si la gente no tiene la necesidad de usar la lengua escrita, no va a leer; pero si no lee, no podría percibir la necesidad de utilizar la lengua escrita” (página). De esta manera la única posibilidad que tiene la escuela de avanzar en este campo, es utilizar la lengua escrita como respuesta a una necesidad sentida por parte de los estudiantes y no por la imposición de un maestro que necesita cumplir con un programa académico.

Esta posibilidad de acceso a la lengua escrita se hace real a través de diferentes formas y medios que deben ser dispuestos por las necesidades particulares de la comunidad educativa involucrada. Lionel Tovar (2000) propone tres principios que permiten realizar una modificación de las prácticas educativas, no sólo de la educación de los sordos, sino también de la educación en general:

- El primero de ellos, plantea que la escuela debe ser sólo escuela; superando esas prácticas terapéuticas, que deben ser vistas sólo como una elección personal del sordo, no como una obligación.
- El segundo propone tener como fundamento la lengua de señas, puesto que permite la socialización y el desarrollo cognitivo armónico de la persona sorda.
- El tercer y último principio, establece que la educación del sordo no debe ser de inferior calidad.

Sin embargo, por las particularidades de las personas sordas, el proceso del aprendizaje de la lengua escrita es diferente al proceso vivido por las personas oyentes. Es decir, la lengua escrita se constituye en una segunda lengua.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

En los últimos tiempos se ha venido promoviendo la importancia de la enseñanza de segundas lenguas en el ámbito educativo. Según los Lineamientos Curriculares de los Idiomas Extranjeros (1999), “Los procesos de globalización y de apertura de la economía, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico, ejercen presiones sobre nuestras vidas, exigen el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la

participación, en igualdad de condiciones, en la cultura global, sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura” (11)

El proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, puede ser visto desde diferentes dimensiones, las cuales se basan en las características de la población que desee acceder a la segunda lengua.

Antes de continuar, es importante aclarar la diferencia entre la enseñanza de una lengua extranjera y la enseñanza de una segunda lengua. Según María Pilar Sánchez y Rosario de Tembleque (1986), la enseñanza de una lengua extranjera se da “cuando esa lengua no es una de las habladas en la comunidad (5), mientras que la enseñanza de una segunda lengua, se da cuando “esa lengua está presente en la comunidad amplia en la que está inmerso el sujeto, pero es distinta a su L1 [primera lengua]” (5)

Por lo tanto, ésta es una tarea que implica, no sólo pensar en las características de la lengua, sino también en las de la población que accederá a ella, esto es denominado desde los Lineamientos Curriculares de la Lengua Extranjera (1999) como Variación individual la cual es un “Conjunto de factores que hacen que no todos los individuos sigan exactamente el mismo camino”(20) Desde estos planteamientos hay que tener en cuenta que “los sordos adquieren la lengua de señas de manera natural y la dominan eficazmente en todas las posibilidades del lenguaje humano, por el contrario pueden aprender la lengua oral de manera parcial y fragmentaria, con enormes

dificultades. Su utilidad no llega a ser sino accesoria en el plano del lenguaje. Los sordos podrán dominar el castellano, pero no en su forma oral, sino en su forma escrita.” (Sánchez; 11) Es así como “para el sordo, la lengua escrita debe ser vista como una segunda lengua necesaria para su supervivencia en una sociedad compleja en la cual la lengua escrita juega un papel clave” (Tovar, 2000: 77), además, como una oportunidad de crecimiento personal fundamental para su éxito académico, en sí como una herramienta para que su desarrollo humano se realice en iguales condiciones a la de los oyentes. Por esto la lengua escrita se convierte para los sordos, en la forma de acceso más natural.

Para Sánchez (SF), los sordos, “pueden convertirse en lectores sin necesidad de pasar por la alfabetización... pues la alfabetización es consecuencia de la adquisición de la lengua escrita y no su causa.”(Sánchez: 14). Se hace necesario como dice Sánchez una conceptualización de la escritura propia de la sordera (13). Sin embargo consideramos que esta definición de alfabetización se queda corta.

Pensamos, al igual que la UNESCO citada por Cassany, que la alfabetización es la capacidad de actuar comunicar y resolver problemas eficazmente en su grupo y de relacionarse con otras personas. Entonces podría decirse que los sordos pueden ser alfabetizados, “es decir ser capaces de desenvolverse con autonomía en una sociedad cada vez más urbanizada en donde impera la lengua escrita”.(Cassany, 1997: 42)

La lengua escrita entonces, debe enseñarse en un contexto de educación bilingüe, cuyo objetivo fundamental sea el uso, mantenimiento y desarrollo de su lengua natural; que permita un acercamiento más sencillo a la segunda lengua; a través de una concientización de su significado y de las funciones que cada una cumple en su vida. La lengua debe constituirse en un elemento posibilitador de intercambios comunicativos y significativos; posibilitando así, a los sordos, ser realmente bilingües.

Indudablemente el acceso a la lengua escrita en las personas sordas, es particularmente diferente al de los oyentes, “no se enseña la lengua escrita del mismo modo que al oyente, pues lo escrito es quizá el único input que tiene el niño sordo para acceder a ésta” (Tovar; 2000: 78). El input es entendido como un instrumento esencial e inherente; que acompaña el acceso de las personas sordas a la lengua escrita. Tovar (2000) plantea que el input es la información que se recibe para adquirir la lengua escrita y que debe estar acompañado de una adecuada contextualización.

Desde los Lineamientos Curriculares de las Lenguas Extranjeras se retoma a Ellis, 1989 para explicar el Input como “el lenguaje al cual se expone el estudiante. Puede ser hablado o escrito. Sirve como la información o los datos que debe utilizar el estudiante para determinar las reglas del idioma objeto de estudio. (MEN, 1999: 19) Dicho input que se incorpora por diferentes vías, “puede confluir en el curso y ritmo

del desarrollo del lenguaje. El input lingüístico proviene del entorno del niño que comienza en la figura de su madre y luego se va ampliando... en el caso de los sordos se debe tener en cuenta otro input que es el viso-gestual, es decir la posibilidad de adquirir los sentidos y significados del mundo a través de la lengua de señas” (Ortega, Castilla y Dubart, 1999: 85)

Por esto la información que se le brinde a las personas sordas sobre la lengua escrita; debe motivarlos a tal punto que este input se fortalezca e incite un acercamiento más real a la lengua. Esta información debe estar relacionada inicialmente con los niveles discursivo y pragmático, en los cuales el sentido y significado de la lengua se hacen más evidentes. Por ello Tovar propone que la enseñanza de la lengua escrita lleve a una verdadera comprensión y producción textual, la cual se logra, inicialmente, centrándola en los niveles antes mencionados. De esta manera se comprende que los métodos cuyos objetivos se centran en los aspectos formales de la lengua escrita, no son los que proporcionan el mejor input para su acceso.

El aprendizaje de una segunda lengua atraviesa por un proceso al cual se le denomina **desarrollo interlingual** (MEN, 1999), el cual pasa por tres estadios:

1. Periodo silencioso

Reconoce palabras sueltas y frases hechas. No hay producción espontánea de frases.

2. Estadio Presintáctico

“Durante este periodo tienen lugar los primeros intentos de construir frases. Aparecen estructuras Sujeto-verbo-objeto y formas rudimentarias de negación” (19)

3. Periodo sintáctico

Durante este periodo aparecen las formas del pasado, las primeras formas interrogativas, las preposiciones, los artículos y las negaciones.

Si bien estos períodos están en proceso de construcción, pensamos que sería importante tenerlos en cuenta desde el caso particular de las personas sordas, ya que pueden aclarar un poco cómo es el proceso de construcción de la lengua escrita como segunda lengua.

Dentro de la enseñanza de segundas lenguas se han venido desarrollando diferentes metodologías, en este trabajo no es nuestro objetivo describirlas todas, por ello nos detendremos en la metodología que específicamente retomamos: **el aprendizaje basado en tareas y proyectos**. Una de las razones por las que escogimos esta modalidad fue porque enfatiza “la integración del aprendizaje de lenguas con el de las demás áreas del currículo, propiciando así un aprendizaje integral” (MEN, 1999: 33), además porque pensamos que es de vital importancia desarrollar propuestas pedagógicas en las que estén involucrados(as) todas las personas participantes.

Aprendizaje basado en tareas y proyectos

El principio de esta metodología es aprender haciendo, lo cual se manifiesta en las siguientes características:

- Hace énfasis en la libertad, igualdad y democracia para la selección, asignación y desarrollo de proyectos, los cuales deben ser contextualizados, con un significado y un propósito.
- Se centra en el estudiante.
- Se promueve la cooperación entre estudiantes y el trabajo grupal.
- Se desarrolla la autonomía y responsabilidad de los estudiantes.
- Es de carácter interdisciplinario

Dentro de esta modalidad retomamos, específicamente, a dos autoras que han trabajado la lengua escrita desde el trabajo por proyectos: Jossette Jolibert y Gloria Rincón.

Gloria Rincón (1998) propone desarrollar los proyectos de aula teniendo en cuenta que debe pasar por diferentes fases o momentos:

- El primero de ellos es la planificación conjunta, en esta, se requiere de la participación de toda la comunidad educativa en la identificación de los intereses, necesidades e inquietudes que llevará a la elección de la

temática, instrumentos y actividades del proyecto. “Esta fase es fundamental debido a que se pretende que los niños vivan el proceso de aprendizaje de forma significativa, por lo cual deben participar desde su gestación para que lo hagan suyo, para que no se convierta en una imposición y pueda llevarse hasta su culminación”(26).

- El segundo momento es la fase de ejecución, en él se ponen en marcha, las actividades planeadas como también aquellas que surgen durante su desarrollo. Al igual que en la planeación debe haber un trabajo conjunto de la comunidad educativa en el momento en que se requiera de acuerdo a los contenidos que se van vinculando.
- El tercer momento es la evaluación conjunta, esta se lleva a cabo durante el desarrollo del proyecto y permite hacer un seguimiento y revisión de los compromisos adquiridos y de las actividades, necesidades y dificultades que surgieron. “De todos modos, es importante hacer una evaluación final, porque es importante que explícitamente se haga un balance del proceso vivido, para que en los proyectos siguientes se corrijan los errores y se retomem los aciertos” (35-36).

Josette Jolibert (1997), también enmarca su propuesta dentro de la pedagogía de proyectos. Dentro de esta pedagogía los y las estudiantes:

- Conocen los objetivos

- Aprende a planificar su trabajo
- Produce un tipo de texto que ha identificado desde el comienzo
- Se compromete personalmente con la escritura
- Tiene necesidad de grupo-curso para confrontar y mejorar su producción.

Estrategias de aprendizaje

Para la enseñanza de segundas lenguas, es importante tener en cuenta algunas estrategias que permitan un mejor aprendizaje (MEN, 1999):

Estrategias directas:

- De memoria: “Ayudan a los estudiantes a guardar y recuperar información”.
Dentro de estas estrategias están: creación de nexos mentales, la aplicación de imágenes y sonidos, revisión correcta del lenguaje, uso de acciones...
- Cognitivas. Son las que permiten comunicarnos: recepción y envío de mensajes y el análisis y razonamiento.
- De compensación: posibilita la comunicación “a pesar de las diferencias y limitaciones en el conocimiento del lenguaje” (27) Incluyen: Conjeturas o aproximaciones inteligentes, superación de limitaciones en el habla y la escritura, claves no lingüísticas.

Estrategias indirectas:

- Las estrategias metacognitivas: “hacen posible el control del propio aprendizaje mediante la organización, la planeación y la evaluación”. Tipos: concentración de la atención, planeación del aprendizaje, evaluación del propio aprendizaje.
- Las estrategias afectivas: disminución de la ansiedad, propia estimulación, mediación de nuestra temperatura emocional.
- Las estrategias sociales, apoyan la interacción entre pares como son la formulación de preguntas, cooperación y empatía con otros. (28)

Evaluación en segundas lenguas

La evaluación del castellano escrito como segunda lengua en las personas sordas es diferente a la evaluación del castellano escrito en personas oyentes, para las personas sordas se debe realizar desde los Lineamientos curriculares de las lenguas extranjeras.

En este sentido es importante tener en cuenta el desarrollo de la competencia en el lenguaje, la cual incluye las habilidades organizativa y pragmática. La primera “hace referencia tanto al dominio de la estructura formal del lenguaje (competencia gramatical), como al conocimiento acerca de cómo se construye el discurso (competencia textual). En la competencia gramatical se incluyen el control del

vocabulario, la morfología, la sintaxis y los elementos fonémicos y grafémicos. En la textual, se contemplan la cohesión y la organización retórica.

El segundo tipo de habilidad se conoce como pragmática, la cual se refiere al uso funcional del lenguaje...”. (MEN, 1999: 25)

Dentro de los Lineamientos Curriculares de Segundas Lenguas (MEN, 1999), se trabajan dos términos importantes:

Assesment (valoración) “proceso de observación y acumulación objetiva de evidencias del progreso individual de aprendizaje en los estudiantes” (37) y Evaluation (evaluación) “Proceso en el cual se hacen estimaciones acerca de la pertinencia y efectividad de la enseñanza para el aprendizaje, sobre la base de una valoración objetiva y veraz. La evaluación, en este contexto, es tanto un componente del proceso como el proceso mismo” (37)

Dentro de la valoración se trabajan unos principios pedagógicos para guiar el proceso retomados por McTighe (1996) en los Lineamientos Curriculares de Lenguas Extranjeras. Entre los más importantes están:

- “Establecimiento de indicadores de logros claros” (40) Se debe especificar qué deben entender y hacer los estudiantes.

- “Búsqueda de la autenticidad en los productos y en los desempeños” (40) en este se especifica que lo trabajado sea contextual y recurra a los diferentes medios como la T.V., radio, cine, informática...
- “Uso de análisis crítico constante para obtener retroalimentación y realizar ajustes” (41). Es manejar la conciencia de borrador, la conciencia de que el aprendizaje es un proceso cíclico.
- “Registro del proceso y reconocimiento del mismo” (41). En este se recoge y recopila el material realizado.

La **evaluación** se realiza por medio de la integración curricular. Dicha evaluación se da dentro de un proceso a mediano plazo.

METODOLOGÍA

Enfoque metodológico

El entramado de sentido que se ha ido configurando en nuestro proyecto es básicamente la problemática de por qué lo sordos no leen ni escriben.

La respuesta a este problema se abordó desde el paradigma de investigación cualitativo, pues el fenómeno a investigar es de carácter social e histórico, por lo cual es importante tener una mirada compleja que permita comprenderlo con y desde los y las participantes. Al respecto Galindo (1993) nos comenta que “En la investigación cualitativa todos los individuos son sujetos de configuración” (96), es decir, que tanto la persona investigadora, como los actores sociales del proceso investigativo, están involucrados conjuntamente en la construcción de conocimiento y de significado, ya que se da un proceso interactivo en donde se manifiesta tanto el mundo interior del sujeto investigador como del objeto investigado.

Igualmente se plantea desde este paradigma que "la realidad es dependiente de la mente del sujeto y el investigador no se puede colocar fuera de la historia y de la vida

social. En esta perspectiva, se entiende que la realidad es creada por la mente del sujeto... Una vez que la realidad es dependiente de la mente, en la óptica de la investigación cualitativa es imposible el investigador y el proceso de investigación no influenciar lo que es investigado" (Dos Santos Filho 1997: 36-37)

Nos centramos específicamente en el enfoque etnográfico, pues nos posibilita hacer una descripción más valiosa del fenómeno abordado permitiéndonos comprender la realidad escolar para encontrar soluciones viables o propuestas de acción. Además este enfoque "tiende, de manera generalizada, a desarrollar conceptos y a comprender las acciones humanas desde un punto de vista interno, lo cual supone la inmersión directa del investigador en la realidad objeto de estudio" (Galeano y Vélez, 2000: 41)

Dentro de este enfoque retomamos la observación como un instrumento que nos permitió "acceder al conocimiento cultural de los grupos a partir de registrar las acciones de las personas en su ambiente cotidiano" (Bonilla y Rodríguez, 1997: 118). Fue indispensable un primer contacto con la población sorda, donde se percibieron sus características como comunidad, su relación con el acto pedagógico como referente básico en la orientación del proyecto en construcción y por supuesto, poder planear un programa de intervención.

Diferentes autores(as) Galindo 1993, Bonilla y Rodríguez 1997, han coincidido en clasificar el proceso investigativo en tres momentos centrales: Fase de sensibilización, de intervención y análisis.

Fase de sensibilización: En esta primera fase, partimos de la observación y de la interacción con “el mundo objeto”, no había una pregunta definida porque no habíamos tenido contacto con la población, ni conocimiento específico de la problemática, sólo teníamos un conocimiento a priori del objeto de estudio.

Por ello era preciso observar cómo se daban las relaciones entre las partes involucradas (docente–estudiante), la configuración del objeto (la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua), para el fortalecimiento de la configuración interna con el acopio bibliográfico que se adelantaba.

El apoyo teórico permitió identificar que la problemática detectada, no sólo era objeto de estudio del contexto inmediato, sino que también era objeto de otras investigaciones, de orden local e internacional.

Posibilitó además conocer qué se ha hecho y qué podemos hacer en torno al problema y de allí iniciar una planeación acorde a las necesidades y características del objeto, que nos llevara hacia el mejoramiento del problema.

Fase de intervención: Durante esta fase construimos y desarrollamos una propuesta interventiva iniciada en el segundo semestre del año 2001, con base en las necesidades e intereses detectados y en la articulación al plan de estudios. También realizamos una evaluación diagnóstica informal para caracterizar los procesos de lectura y escritura de los y las estudiantes. (Ver anexo 1)

Fase de análisis: durante esta última fase se realizó una reflexión permanente de la información recogida y de los avances y dificultades del proceso de construcción de una segunda lengua en las personas sordas, que permitiera hacer aportes pedagógicos y didácticos al PEI.

Procedimientos para la recolección de la información

Dentro de la observación realizamos la observación no participante y observación participante. En la primera el/la docente “sólo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés en tanto tal” (Woods, 1995: 52). Este tipo de observación permite dar una idea general del problema a abordar. En la segunda se puede realizar una acción directa con los y las participantes, es “un método de observación próximo a los datos, de penetrar en una situación de tal manera que el observador pueda empezar a ver las cosas desde la perspectiva de los participantes” (Elliot, 1994: 37-38).

Se llevaron a cabo seis visitas domiciliarias, una por cada grupo en el año 2001, cuyo propósito estaba centrado en un acercamiento a la realidad del entorno lingüístico familiar del sordo.

Dos talleres de padres permitieron el acercamiento a las familias. El primero, realizado en noviembre de 2001, apuntaba a sensibilizar a la familia del estudiante sordo(a) en torno a la importancia de la lengua escrita como segunda lengua y el segundo, se realizó en Mayo de 2002, cuyo tema central era la puesta en común de actividades que contribuyeran a la adquisición de la lengua escrita en el entorno familiar y escolar. (Ver anexos 2 y 3)

Finalmente se realizó un taller con los docentes del colegio Francisco Luis Hernández, en el cual se socializaron las categorías iniciales de análisis para efectos de confrontación y enriquecimiento de los resultados preliminares.

Instrumentos

Diario de campo: A partir del registro cotidiano se posibilitó hacer una reflexión sobre la práctica docente, un seguimiento global y sistemático del ambiente de aprendizaje dentro y fuera del aula, permitiendo también interrogar y desentrañar el sentido de la realidad. En el diario, se anotaba todo lo relacionado con el o la docente, con los y las estudiantes, con la actividad pedagógica y con las condiciones físico –

ambientales de la escuela en general. Para la parte del análisis fue uno de los más utilizados, ya que era una clara evidencia del proceso y de los resultados encontrados.

Videocasete: Éste instrumento se utilizó en diferentes ocasiones para registrar el trabajo con los y las estudiantes. Es un instrumento muy importante en el trabajo con las personas sordas, ya que por el uso de una lengua diferente y que además es gestual, es muy difícil valorar a simple vista cuáles son los logros que se están obteniendo, por lo cual hizo de vital importancia poder retomar las diferentes interacciones.

Audio casete: Éste se utilizó en algunos talleres con las docentes y con las familias.

Registros Fotográficos: nos permitieron registrar algunas de las intervenciones con las y los estudiantes y poder seguir, de una manera informal, el proceso.

Producciones de los y las estudiantes: las producciones fueron otro de los instrumentos importantes. A partir de ellas, podemos observar cómo fue el proceso de construcción de la lengua escrita.

Participantes

A lo largo del desarrollo de nuestro proyecto participaron un total de 96 estudiantes. En el año 2001, iniciamos con los grados de primero a tercero y en el 2002, para

poder continuar con la población inicial que se inició en el año anterior, se trabajó con los grados de segundo a cuarto. De los 96 participantes, 60 estuvieron de principio a fin con el proyecto. Para poder evidenciar mejor los resultados, sólo a esos 60 se les hizo el proceso de evaluación

Rol de las y los docentes investigadores(as)

El proceso investigativo se caracteriza por potenciar la curiosidad, el trabajo en grupo, la necesidad de recolectar datos, la creación de estrategias que ayuden a organizar la información, el diseño de métodos de trabajo, el esfuerzo para organizar lo aprendido y la importancia de compartir los resultados obtenidos (MEN.1998).

Por lo tanto, como docentes en formación, siempre hemos tenido la preocupación por reflexionar sobre lo que vemos y hacemos. Durante este trabajo, nuestra mayor herramienta es la reflexión individual y conjunta de nuestro hacer pedagógico. El trabajo en conjunto nos permitió reflexionar, cualificarnos y comprender el fenómeno explorado. Retomando los aportes de Jurjo Torres Santomé, “una de las condiciones que resultan indispensables para hacer realidad esta nueva cultura pedagógica consiste en que debe ser fruto del trabajo en equipo.” (Torres Santomé, 1994: 21)

PROPUESTA DIDÁCTICA

Proyecto de aula

Desde hace algunos años, el trabajo por proyectos se ha venido consolidando como una de las mejores estrategias de enseñanza en el aula, permitiendo, por un lado, abordar temáticas acordes al grado y edad, y por otro, involucrar intereses de la institución (por medio del plan de estudios propuesto para cada grado), de los y las estudiantes y de la familia en un proceso significativo de aprendizaje.

Introducción

La propuesta interventiva se desarrolló durante el segundo semestre del año 2001 con los grados primero, segundo y tercero y durante el primer semestre del 2002 con los grados segundo, tercero y cuarto. Para su desarrollo, retomamos algunos postulados básicos tanto del proyecto de aula, como de los procesos de desarrollo de la lengua escrita para contextualizarlos a las necesidades y particularidades de los y las estudiantes.

Con el proyecto de aula se pretendía realizar la integración curricular a partir de la modalidad de integración por tema. Dicho proyecto se trabajó teniendo muy en claro que la lengua escrita era el eje transversal de todo el trabajo.

¿Cómo planeamos?

En conjunto, hicimos un modelo de planeación de clase:

Objetivos: en los que se expuso los logros que debían alcanzar los y las estudiantes.

Actividad Inicial: en esta se realizaron diferentes actividades que les permitían centrarlos en la actividad del día.

Actividad Central: se abordó el tema principal que se va a desarrollar.

Actividades complementarias: se realizan algunas actividades, que no necesariamente tendrán relación con el tema central, y las cuales estaban encaminadas a trabajar la lectura y la escritura. Algunas de estas actividades eran:

- **Taller de lectura:** en este taller, se les proporcionó material para que leyeran o investigaran sobre diferentes temáticas.
- **Taller de escritura.** En este taller, se trabajó la escritura desde sus intereses más cercanos.
- **Biblioteca:** Préstamo y/o uso de diferentes libros de la biblioteca del aula o de la institución. (Ver anexo 4)

Dinámica de trabajo

Se le presentó la temática general al grupo y en conjunto se escogieron los subtemas a abordar. Entre todos y todas se planeó, se ejecutó y se evaluó. Es decir, el y la estudiante fueron participantes activos del proyecto y fueron ellos y ellas quienes decidieron lo que querían conocer sobre el tema.

Planeación conjunta

En esta fase se planeó en conjunto con cada grado el **porqué**, o sea los objetivos de lo que se quería conocer; el **cómo**, o sea, las actividades que se realizaron para llegar a conocer el subtema; **cuándo**, se planeó un cronograma, **dónde**, los espacios que se utilizaron, **con qué**, los recursos que se necesitaron.

PLANEACIÓN DEL MES DE SEPTIEMBRE				
GRUPO	INTEGRANTES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	RECURSOS
Reproducción humana	Vanesa H Jonh David Kelly Montoya Manuel Ricardo	Investigar Aprender las enfermedades	Leer libros Ver películas	Personas Sordos adultos Familia T.V
Reproducción animal	Ángela Fany Erica Carlos	Conocer tipos de reproducción Aprender cómo cuidar animales	Trabajar en computador Leer Escribir Ir a la biblioteca	Libros Mamá Biblioteca V.H. Revistas
Reproducción vegetal	Vanesa Z Kelly O Ruth Jeison Orannis	Conocer Aprender cómo nacer y crecen las plantas	Leer en libros Recorrer el colegio Preguntar a personas mayores Ver películas Buscar en la biblioteca de la casa	Profesores que enseñen.

Cuadro de planeación conjunta, tomada del Diario de campo N. 5, Septiembre 18 de 2001

La planeación conjunta es un aspecto altamente relevante porque “cuando los maestros les dan a sus estudiantes el tema, pierden un elemento esencial de la escritura: la escogencia del tópico por parte del propio escritor (Freeman y Freeman, 1998; 130-131), y cuando sucede lo contrario “ellos se posesionan de la escritura y escriben con propósitos auténticos; ésto quiere decir que escriben para expresar ideas que son importantes para ellos y no para simplemente, responder a una tarea asignada” (Freeman y Freeman, 1998; 131).

Actividades permanentes

Con estas actividades se pretendió crear un verdadero espacio de acercamiento a la lengua escrita.

Cuaderno viajero

Es un cuaderno que rotó diariamente por cada uno de los y las estudiantes y en el que se consignó algún escrito (y dibujo) espontáneo. Esta actividad se puede realizar con el apoyo de la familia.

Correo de aula

En el aula permaneció un pequeño archivador, cada bolsillo estaba marcado con el nombre de cada estudiante, profesora y practicante. Este servía para escribir cartas, tarjetas, notas a compañeras(os) del aula.

Archivo de palabras

Para este, se utilizó una caja u otro archivador donde se guardaban las palabras que se iban aprendiendo. Cada palabra se puede relacionar con otras similares y compararse con las opuestas (p.e. sinónimos-antónimos).

Rincón de lectura

Se creó en el aula un espacio con diversos portadores de textos, que podían ser traídos por los mismos estudiantes o prestados en la biblioteca cada semana.

La hora del cuento

Fue un espacio semanal de máximo 30 minutos, donde previamente un niño o una niña se encargaba de preparar (puede ser con ayuda de la familia) una sesión en la que compartía a sus compañeros una narración.

Cuadro de noticias, compromisos, cartelera mensual

Fueron espacios trabajados por los estudiantes de manera voluntaria. Entre los que se encontraban: traer y compartir noticias actuales, colaborar con la elaboración de la cartelera central ambientada con el tema mensual y una autoevaluación frente a los compromisos que el grupo, en consenso, planteó en mejora de la convivencia grupal.

¿Cómo se organizaron los grupos?

Actividades intergrupales en las cuales se reunieron 2 ó 3 grados diferentes para trabajar una actividad específica. Dentro de esta modalidad cabe rescatar las actividades realizadas con el grupo noveno de bachillerato. Dicho trabajo se hizo con el fin de posibilitar el encuentro e intercambio con pares más competentes tanto en lengua de señas como en lengua escrita.

Actividades grupales: actividades que se desarrollaron con el grupo en diferentes espacios como el salón, la biblioteca, sala de computadores, sala de video...

Actividades por equipo: al interior del grupo, se conformaron equipos de trabajo, algunas veces por temáticas de interés, otras para desarrollar una actividad espontánea.

Actividades individuales: en estas se trabajaron actividades de lectura o escritura de manera individual.

PROYECTOS DE AULA

TEMA: La sexualidad.

Esta temática partió de las necesidades e intereses que detectamos durante el primer semestre (fase de sensibilización) dado que no tenían interlocutores que aclararan sus inquietudes en los diferentes entornos en que se desenvuelven, además porque la escuela, en su afán por desarrollar el programa de educación bilingüe, no debe dejar de lado otras esferas de su desarrollo como personas bio-psico-sociales.

En el siguiente cuadro se resume los temas y los subtemas abordados en conjunto con los y las estudiantes:

TEMAS	SUBTEMAS	ÁREAS CURRICULARES	PORTADORES DE TEXTO A ABORDAR
MI CUERPO	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamiento interno • Órganos • Sentidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Naturales o Biología • Sociales • Educación Física 	Texto expositivo Texto narrativo Historieta Receta

	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentación • Salud • Cuidado personal • La diferencia-Identidad • Vestido • Valoración (autoestima) 		Mural
MI FAMILIA	<ul style="list-style-type: none"> • Árbol genealógico • Normas familiares • Roles • El barrio • La ciudad • Tipos de vivienda 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociales • Ética y valores 	Árbol genealógico Mapas Lista Notas Dramatización
MIS AMIGOS Y AMIGAS	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo libre • Características y valores • Barrio y escuela • Noviazgo • Autoridad y liderazgo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética y valores • Recreación y deporte • Estética 	Carta Noticia Tarjetas
REPRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Humana (embarazo y relaciones sexuales) • Animales 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias naturales • Ética y valores • Estética 	Cartelera Videos

TEMA: Identidad de la comunidad sorda

Con el fin de darle continuidad al proyecto que se venía realizando sobre la sexualidad, y del cual quedaron algunas temáticas sin abordar, se propuso el proyecto LA IDENTIDAD DE LA COMUNIDAD SORDA, el cual consideramos un proyecto de suma importancia dentro del aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua, y además es una necesidad de los y las estudiantes ya que han sido los

mismos miembros los menos tenidos en cuenta para crear y respetar un espacio propio que les facilite el mejoramiento, fortalecimiento y crecimiento de su propia comunidad.

Del proyecto anterior se extrae la necesidad de vincular directamente a toda la comunidad sorda en el proceso educativo, por ello se hace necesario crear espacios de socialización donde se reflexione, cuestione y aprenda sobre la propia comunidad sorda con todas sus características específicas.

El proyecto de aula para trabajar este semestre está dividido en dos grandes temáticas, la primera llamada “interacción comunidad sorda y comunidad oyente”, cobija paralelamente ambas comunidades pues es así como la persona sorda lo vivencia diariamente, pero dándole mayor prioridad al reconocimiento de su comunidad lingüística. Esta temática está subdividida a su vez en tres contextos: la escuela, la familia y el barrio.

En la segunda temática “semejanzas y diferencias entre lengua de señas y español escrito”, se pretende abordar más específicamente uno de los ejes centrales de nuestro proyecto: la comunicación, en la que se trabajarán la lengua de señas, natural y prioritaria del sordo, y a la vez el reconocimiento de la necesidad de acceder a otra lengua, el castellano escrito, para interactuar con la comunidad oyente y acceder al conocimiento universal.

Finalmente, se construyó una revista entre todos los grupos de estudiantes en la que se escribió sobre diferentes temáticas abordadas durante todo el proyecto. Esta actividad permitió construir textos de forma real y significativa. Cada texto se construyó en grupo y con el apoyo de el y las practicantes. (Ver anexo 5)

TEMÁTICAS

TEMÁTICAS	SUBTEMAS	ÁREAS RELACIONADAS	PORTADORES DE TEXTO
INTERACCIÓN COMUNIDAD SORDA COMUNIDAD OYENTE	<u>Escuela:</u> amigos(as), comunicación, identidad.	Sociales, español, ética y valores, comunicación.	Mural Cuento Instrucción Receta Carta Invitación Historieta Teatro Video Entrevista
	<u>Familia:</u> Comunicación, tiempo libre.		
	<u>Barrio:</u> tiempo libre y recreación, amigos.		
	<u>Comunidad sorda:</u> Proyección, asociaciones, biografías.		

SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE LENGUA DE SEÑAS Y ESPAÑOL ESCRITO	Lengua de señas. Historia, importancia, uso de material en lengua de señas.	Sociales, español, ética y valores, comunicación.	Mural Cuento Instrucción Receta Carta Invitación Historieta
	Lengua escrita como segunda lengua: Importancia de una segunda lengua en nuestro contexto actual.		
	Revista		

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El análisis de la información ha pasado por tres momentos:

1. **Organización de la información:** Durante este momento cada uno y cada una revisó los diarios de campo, videos y demás datos recogidos con el fin de hacer un recuento y organización de la información que se recogió para luego clasificarla en unas categorías iniciales.

2. **Categorización inicial:** después de que cada uno(a) tenía una lista de categorías iniciales, se pusieron en común y se escogieron seis categorías centrales con unas subcategorías:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Lengua de señas	Mantenimiento y desarrollo Competencia comunicativa
Proceso de enseñanza y aprendizaje	Interacción docente-estudiante Conocimiento cotidiano y conocimiento científico
Comunidad sorda	Comunidad minoritaria Identidad y comunidad La interculturalidad en la escuela
Propuesta interventiva	Pertinencia de la propuesta Evaluación
Lengua escrita como segunda lengua	Concepción de lengua escrita Identidad escritora

	Educación bilingüe Metodología de segundas lenguas
Otros factores que inciden en el desarrollo educativo	Administrativo Comunidad educativa

Denzin (1978), citado por Janesick, 1999, identifica 4 tipos básicos de triangulación: la triangulación de los datos, el cual consiste en el uso de diferentes fuentes de datos en un estudio; la triangulación de los investigadores, en la cual se recurre a diferentes investigadores o evaluadores; la triangulación teórica, en la cual se recurre al uso de diversas perspectivas para interpretar un determinado grupo de datos y la triangulación metodológica en la cual se usa una multiplicidad de métodos para el estudio de un solo problema.

En nuestro proyecto retomamos la triangulación de datos ya que tratamos de recoger datos de diferentes fuentes, por ello realizamos reuniones con las docentes y diálogos con los sordos(as) adultos(as). También retomamos la triangulación de investigadores o evaluadores ya que se puso en consideración lo que se encontró con las docentes, esto a la vez sirvió como “verificación del estudio con informantes secundarios” (Morse, 1999: 230) ya que las docentes validaban el proyecto y ampliaron lo encontrado.

Otro aspecto a rescatar dentro de este proceso de categorización inicial fue la confrontación constante que tuvimos en el grupo de práctica, durante el cual se argumentaba lo que encontramos.

3. **Interpretación de la información.** A partir de las categorías planteadas inicialmente y de la confrontación con las docentes en el momento anterior, se hace un proceso de síntesis en el cual se busca encontrar un hilo conductor que nos permita integrar y darle una coherencia general a todas las categorías. En esta fase se da el “paso de lo múltiple a lo único” (Galindo, 1993)

INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La lengua escrita como segunda lengua no se puede concebir como una habilidad aislada ya que está enmarcada dentro de un complejo social, histórico y económico. A ella la nutren las percepciones, los sentimientos, la cultura y todos los entramados que se construyen en un espacio específico. Por ello, el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua no se puede abordar únicamente desde lo metodológico o desde lo didáctico. Como dice Jurjo Torres Santomé (1994) “Es a través de actos reflexivos como es posible explicitar y poner en claro las suposiciones, predisposiciones y valoraciones implícitas que subyacen en toda acción práctica, así como el impacto que tiene o puede tener su desarrollo. No podemos olvidar tampoco que cualquier análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el interior de las instituciones académicas nunca deben comenzar y acabar limitándose a ese espacio físico concreto; es preciso tomar en consideración los

contextos económicos, sociales, políticos y culturales desde los que esas acciones y sus resultados adquieren un significado más completo.” (13)

Al respecto, Sánchez (1999), nos comenta que “todos los métodos intentados para superar esta situación fracasan porque el problema no es individual en su naturaleza, sino social, y la solución del problema no se ubica en la dimensión metodológica sino en las dimensiones lingüística y social: sociolingüística y psicolingüística” (Sánchez, 1999: 42-43).

Por ello, en el análisis retomaremos algunos factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita:

- El uso, mantenimiento y desarrollo de la lengua de señas en la escuela, a la vez que la importancia de ésta para el aprendizaje de una segunda lengua.
- La trascendencia que tiene el reconocimiento de la comunidad sorda desde los procesos de identidad y de participación en la transformación de la educación del sordo.
- La concepción de la lengua escrita como segunda lengua en la institución educativa, dentro de un proyecto de educación bilingüe.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en la institución que determina las prácticas educativas. A la vez se abordará el impacto del desarrollo

de la propuesta de intervención en la educación del sordo, que realizamos durante año y medio.

Los anteriores factores serán ilustrados con episodios de los diferentes diarios de campo llevados a cabo durante todo el proceso, con el fin de enriquecer y fundamentar el análisis.

LENGUA DE SEÑAS

La lengua de señas se constituye en uno de los factores determinantes para acceder a la lengua escrita como segunda lengua, ya que como dice Cassany (1997) retomando a Cummins (1979), debe existir una competencia lingüística general que se adquiere en la primera lengua, y que luego se vehiculice a través de las otras lenguas que se aprenden. En el caso específico, la competencia general de la persona sorda, estaría mediada por el reconocimiento, uso y mantenimiento que haga de su lengua.

La lengua de señas como primera lengua de las personas sordas, retoma la adquisición, apropiación, valoración y fortalecimiento, teniendo en cuenta los factores que influyen en su uso, es decir, en su competencia comunicativa en L1 relacionado con la capacidad de usar apropiadamente el lenguaje en diferentes situaciones.

Por ser reconocida sólo recientemente, la lengua de señas junto con sus implicaciones, se analizará enfáticamente más desde su uso que desde su forma, pues los estudios que se han adelantado sobre su gramática (ver Oviedo 2001), son pocos hasta el momento; además no se encuentra aún fortalecido un dominio profundo por parte de la comunidad sorda en competencia lingüística.

Encontramos que los estudiantes sordos de la institución han adquirido tardíamente su primera lengua, pues no han gozado del privilegio de tener un entorno lingüístico en el que la comunicación sea en lengua de señas. Al respecto un estudiante hacía referencia de que *“en su casa la familia no sabe nada de lengua de señas”* (Diario de campo 5, Octubre 17 de 2001). Esto ha conllevado a que su comunicación no sea totalmente efectiva y a que sus conocimientos sobre el mundo sean desfasados en comparación con otro de su misma edad.

Lo anterior conduce a que se use un sistema casero de comunicación, mezcla de señas naturales, pantomima, dibujos, aproximaciones a la palabra, muy cercano a la comunicación total, sistema que tiene muy poca relación con la lengua de señas de su comunidad lingüística.

A pesar de ser el hogar, en término de Flórez (1997), el primer escenario para el desarrollo de la competencia comunicativa, no es la única causante de este desfase, pues la escuela también ha sido responsable; ya que si recordáramos la historia

educativa del sordo, veríamos que ésta no ha garantizado el desarrollo normal del lenguaje ni de la inteligencia. Primero porque no ha sido un espacio donde confluyan socialmente los sordos para interactuar y comunicarse, y segundo, porque en su afán por enseñarle a hablar al sordo, se ha perdido un tiempo valiosísimo para desarrollar sus capacidades de pensamiento y de lenguaje.

Al respecto, Carlos Skliar (1997), desde los objetivos básicos propuestos para el mejoramiento de la educación bilingüe para sordos, destaca la promoción del uso de la lengua de señas en todos los niveles, el generar un cambio de status de las lenguas en cuestión y determinar los temas que especifican el acceso a la información por parte de los sordos. Sabemos que a través del lenguaje se obtiene información del mundo circundante; del uso de la lengua depende la cantidad y calidad de la información recibida (en este caso de la lengua de señas) para constituir su personalidad y su capacidad de pensar (Oviedo, 1998) para significar, expresar, aprender... Sin embargo se continúan viendo pobres reflexiones y producciones cognitivas por parte de los sordos.

La competencia comunicativa en lengua de señas, no hace referencia solamente al manejo que de ella tengan los estudiantes sordos, sino al manejo y uso dado por todas las personas que, sordas o no, hacen parte de esta comunidad, porque están relacionándose constantemente a través de ella. Es decir, se incluye tanto a

estudiantes sordos, como a docentes, personal administrativo y demás personas que conviven en la comunidad sorda y que en su mayoría son oyentes.

La competencia comunicativa está constituida por cuatro componentes:

- El primero demuestra la habilidad para utilizar un sistema de signos que permite expresar y significar efectivamente (Flórez, 1997). Esto puede notarse en sus explicaciones o narraciones en clase: *“en la socialización se notó gran atención del grupo para escuchar las experiencias de los compañeros. Fue un trabajo que permitió reforzar la fluidez narrativa en lengua de señas, la atención y recordación de historias y sujetos, aunque muchas de las vivencias eran repetitivas”* (DC: 6, abril 1 de 2002).
- El segundo componente hace referencia a la capacidad de ponerse en la posición del otro y saber qué información es compartida.

Ana María, quien hizo la corrección es una niña que permanentemente corrige mis señas mal hechas y además me ayuda a expresar algo cuando no lo sé decir a través de las señas. (Diario de Campo 6, Julio 31 de 2001)

- Como tercer componente, en cuanto al manejo de turnos y mantenimiento de tópicos, encontramos que es muy poco lo que se maneja, pues no hay aún una conciencia de escuchar y respetar la participación de las personas con que se

comunican y en ocasiones las respuestas se desarticulan con lo inicialmente preguntado.

- El cuarto componente tienen que ver con la actuación comunicativa en los diferentes contextos, que igualmente es poco dominado por la misma barrera comunicativa que entre los miembros de la comunidad educativa siempre se presenta.

Cuando llegué ella estaba en las escalas comunicándose con una vecina de su misma edad (oyente), me llamó mucho la atención que ésta se comunicara con ella con unas señas incipientes. (Diario de Campo N. 5. Junio 8 de 2001)

A pesar de lo anterior no puede desconocerse el proceso que vienen adelantando algunos estudiantes en dedicar más atención al uso, mantenimiento y desarrollo de su lengua, en, su esfuerzo por comprender los mensajes.

La explicación y producción de Ruth propició dedicar un pequeño espacio para aclarar algunas señas similares con significados diferentes (sobrina, normal e intérprete) Laura demuestra un buen dominio de su lengua de señas por lo que colaboró constantemente para explicar, a través de dramatizaciones, los diferentes conceptos (Diario de campo N. 6, abril 8 de 2002).

En la mayoría de los casos buscan autocorregirse o corregir a los demás, de manera que lo expresado se comprenda a través del uso correcto de su lengua. Por ello

comienzan a recurrir a los textos de vocabulario en LSC o a acudir a sordos adultos que la dominan mejor. Poco a poco, comienza a verse el proceso de cualificación, de reconocimiento de su lengua y por ende, de su identidad como sordos

Como hemos visto, el y la estudiante sordo(a) no comparte con el adulto sordo un código común, pues se inicia en la utilización de señas naturales pero no se confronta con un modelo competente en su lengua, por lo que no reelabora su pensamiento ni enriquece su lengua de señas. Esto sólo intenta lograrlo cuando ingresa a la escuela con sus pares sordos, es allí donde encuentra lo que el medio le ha negado desde siempre. Conociendo esta realidad, la escuela no tendría porqué cerrarle las puertas ni ponerle obstáculos “lo importante es que el niño en algún punto de su evolución, ojalá lo más temprano posible, sienta la satisfacción de comunicarse efectivamente con otros...esto depende no solo de la cantidad de intercambios en los que participa el niño sino de la calidad de las interacciones que establece con las personas significativas para él” (Flórez, 1997: 28)

COMUNIDAD SORDA

En Colombia, los grupos minoritarios se caracterizan por poseer una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos, (Ley 115, art. 55) sin que ello signifique que tengan un valor inferior al de la mayoría de los colombianos.

Para tener mayor claridad sobre el concepto de cultura, retomamos de Díaz-Couder (1998) los siguientes niveles desde la educación:

1. Cultura Material: “Se refiere a todos los objetos tangibles producidos para las actividades cotidianas y ceremoniales (19). Está condicionado por el entorno geográfico.
2. Cultura como saber tradicional: “enfatisa los conocimientos tradicionales que permiten el aprovechamiento de los recursos naturales disponibles” (19) también es una adaptación al medio ambiente.
3. Cultura como institución y organización social: “Instituciones sociales que rigen la vida colectiva” (20) No depende del entorno natural.
4. Cultura como visión del mundo: “...atiende a los principios básicos...que dan sentido a las carencias, saberes y valores de una comunidad” (20)
5. Cultura como prácticas comunicativas. “considera desde una perspectiva interaccional y comunicativa, es decir, como una praxis y no como un sistema... la cultura estaría constituida por prácticas comunicativas que nos permiten entender la producción y transacción de significados en la interacción social y culturalmente situada” (20)

“Cultura” e identidad de la comunidad sorda

Varios autores como Fridman (2000), Grosjean (2000), Padden (1980) han abordado este tema en el cual se reconoce la comunidad sorda como una cultura diferente.

Fridman (2000) hace alusión a unos rasgos característicos de las personas sordas como son:

- ❑ El contacto de la persona sorda con el mundo a partir de la vista. Esto va a determinar unas acciones de la vida diaria como son: el necesitar luz para conversar, el hecho de no usar floreros altos en las mesas, el uso del timbre luminoso, etc.
- ❑ Los sordos son muy comunicativos entre sí, y se agrupan en unos lugares específicos de la ciudad.
- ❑ La endogamia está presente al interior de la comunidad sorda.
- ❑ El uso de una lengua diferente.

Retomando los documentos de Etnoeducación del MEN (1996), la comunidad sorda también se constituiría como grupo minoritario que comparte una lengua como principal elemento cohesionador de su grupo. Ésta, sin embargo, no se constituye en una cultura aparte, dado que las personas sordas no son un grupo geográficamente delimitado, ni poseen rasgos culturales tan particulares como los pueblos indígenas y afrocolombianos. Además, están inmersos en la comunidad mayoritaria oyente, por lo cual poseen aspectos de la estructura cultural de ésta, en tanto no usan otro tipo de vestuario y comparten una escala de valores económicos, políticos y morales similares. En este sentido, la comunidad sorda posee unos rasgos particulares derivados de sus interacciones comunicativas y del desarrollo que ha tenido. Johnson (2001).

Otros autores como Sapir (1974) han dicho: “...no creo que exista una verdadera relación causal entre la cultura y el lenguaje... la cultura puede definirse como aquello que una sociedad hace y piensa. El lenguaje, en cambio, es un cómo peculiar del pensamiento” (247), lo cual pone en consideración el hecho de que tener una lengua diferente implique pensar en una cultura diferente.

Al respecto Díaz-Couder (1998) comenta que “De acuerdo con el pensamiento popular deberían existir tantas culturas como lenguas, de donde la diversidad cultural debería ser coextensiva con la diversidad lingüística. De hecho esto no es así. En primer lugar, porque los agrupamientos lingüísticos no son claramente delimitables...diferentes lenguas pueden ser portadoras de tradiciones culturales similares”(18)

La cultura de las personas sordas, es un tema en el que queda mucho terreno por investigar y en el que surgen muchas preguntas: ¿Qué se entiende por cultura sorda? ¿No será acaso consecuencia de la exclusión a la que han sido sometidos durante tanto tiempo? Los sordos son una comunidad que existe en todo el mundo ¿qué los caracteriza como cultura diferente?

Éstos y muchos otros interrogantes, evidencian la complejidad de la definición de una cultura e identidad sorda, por lo que ha sido su proceso de construcción y por las

bases sobre las que se consolidan, sin embargo, estamos de acuerdo con Tovar (1998) quién piensa que la comunidad sorda participa “del grupo mayoritario oyente en el que están inmersos, y que las particularidades son producto de su carencia auditiva y de su necesidad de comunicarse mediante una lengua viso-gestual” (28)

“Piense como oyente”*

Debido a la falta de consolidación de la comunidad sorda como grupo minoritario, ellos tienen un frágil reconocimiento como miembros pertenecientes a dicha comunidad; por un lado, por la educación que han recibido desde la oralización que no les ha permitido ser usuarios activos de la lengua de señas y por otro lado, por el poco interés de las instituciones educativas de sordos en brindar espacios para que éstos puedan reunirse, discutir sus problemáticas y buscar posibles alternativas. Es decir, la escuela no ha sido el ámbito donde confluyan las personas sordas para integrarse e identificarse como comunidad.

Les pregunté que por qué si ella tenía nueve años estaba en cuarto y ellos, que tenían trece, también. Me dijeron que porque ellos eran sordos y que no entendían, en cambio los oyentes sí. También me dijeron que porque ellos no sabían leer ni escribir. Esas respuestas me dejaron muy mal porque se evidencia que el autoconcepto de ellos está muy afectado, piensan que no son

* Comentario de una docente del colegio.

capaces de realizar nada y que no pueden comprender (Diario de Campo N 5 Marzo de 2002).

En este sentido, las asociaciones de sordos no han asumido la función que deberían cumplir en la escuela como modelos de identidad y como miembros activos en el proceso de enseñanza.

Aquí no hay participación de las asociaciones de sordos en los procesos de enseñanza, ni en la planeación, ni en nada...no hay una comunidad de sordos que les diga qué procesos se deben liderar, cómo podemos ayudar nosotros a que los niños y niñas sordas, que están creciendo, tengan unos mejores niveles de vida, eso no se hace, el sordo no lucha por esos derechos (Taller de docentes, Mayo 31 de 2002)

De otro lado, los planes de estudio no incluyen aspectos tan fundamentales para la formación de su identidad, como son la historia y desarrollo de diferentes comunidades sordas. Como alternativa para que los sordos accedan a este conocimiento son los espacios informales de intercambio de experiencias cotidianas.

Se hace necesario, entonces, el desarrollo, por un lado, de su propia identidad personal, en la cual se reconoce su personalidad en el transcurso del tiempo y por otro lado, una identidad cultural que le permita tener sentido de pertenencia a una colectividad. La educación intercultural debe posibilitar así, el desarrollo de su propio contexto propiciando el cultivo de la comunidad vernácula como garantía del desarrollo de su identidad. (Fernández y Muñoz, 1998).

Con referencia al aprendizaje de una segunda lengua, no se tiene en cuenta las necesidades de las personas sordas en cuanto a la lectura y la escritura, ya que nadie más que ellos conocen cuál ha sido su proceso de aprendizaje, las falencias que han tenido y cuál debería ser el verdadero uso de la lengua escrita en la comunidad sorda.

Por esto es importante la presencia de la su comunidad en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Al respecto Skliar, (1997) nos señala la conveniencia de que la comunidad sorda participe del proceso educativo de sus miembros. Para ello se han definido tres modalidades:

- La primera es la participación de modelos lingüísticos sordos para niños y niñas;
- la segunda es la presencia de las personas sordas como docentes de sordos(as) y
- la tercera es la participación de la comunidad sorda en la discusión sobre las propuestas globales educativas.

Pensamos entonces, que en el colegio se puede abrir un espacio en el que no sólo los modelos sordos, externos al colegio, sean los mediadores directos en el proceso educativo, sino que también los y las estudiantes de los grados superiores puedan constituirse como apoyo en la mediación de los aprendizajes.

El hecho de nombrar la educación bilingüe como intercultural, significa que si bien el aspecto lingüístico “es bien importante, en cuanto que el acto educativo es por excelencia un acto comunicativo y por lo tanto lingüístico, la variable lingüística no es la única que interviene en el desarrollo de la modalidad, ni tampoco el factor que por sí sólo ha de resolver todos los problemas ...”(López, 1998: 85). Por esto en la escuela se deben considerar otros aspectos que no estén solamente en función de satisfacer necesidades básicas de aprendizaje para determinada población; sino que se aborden temáticas como la democracia, la diversidad de sistemas, de valores y modelos culturales y sociales que impliquen “las relaciones de los miembros de la comunidad con ellos mismos, con los otros, con las cosas, con los bienes...” (Vitón, 1998: 95).

La educación del sordo no debe tender exclusivamente a la relación bicultural sordo-oyente, debe atender a la interculturalidad, entendiéndola como la diversidad de las sociedades, para que de este modo también se puedan reconocer como sujetos que se constituyen a partir de la influencia que reciben del medio y de muchos factores que no sólo están vinculados a su condición de sordera.

Estos aspectos han comenzado a ser el centro de los proyectos educacionales, como base para el desarrollo de programas educativos bilingües interculturales, que buscan la participación real de los individuos en su contexto histórico-social de manera reflexiva y crítica.

Ello exige un nivel permanente de contacto con los padres de familia, con la socialización y difusión de los principios e ideas que sustentan la aplicación de un programa bilingüe, concibiendo nuevas formas de gestión escolar que generen una relación más dinámica entre la escuela y la comunidad

Se notó en los padres atención y disposición al trabajo. La mayoría muy participativos, donde algunos reflejan en sus intervenciones gran claridad conceptual frente a la situación actual del sordo y su concepción desde una mirada socioantropológica. Los padres proponen ideas y hacen críticas constructivas frente al desempeño docente y a la educación impartida actualmente a sus hijos. Ellos también reconocen sus errores como padres, identificando como mayor obstáculo la difícil comunicación con sus hijos sordos. (Taller de padres 20 de Noviembre de 2001).

El trabajo con la familia también se debe enfocar hacia el fomento de una mayor autonomía y responsabilidad en los estudiantes, de credibilidad y apoyo en sus procesos de aprendizaje.

Susana me dijo que mejor lo escribiera, que a ella no se le olvida pero que su mamá no le cree porque no está en el cuaderno. Marvín me dijo que le escribiera porque su abuela no le entendía. Aunque queramos fomentar la autonomía, estos son hechos reales que no podemos dejar de lado. (Diario de campo 4, Marzo 14 de 2002.)

En este sentido, se hace necesario continuar realizando con los padres jornadas de trabajo conjuntas para que en equipo, y con el aporte de los mismos sordos, se realicen trabajos más enriquecedores que sobrepasen las fronteras de la escuela y que contribuyan a la cualificación de los procesos pedagógicos.

CONCEPCIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Para abordar este aspecto, es interesante retomar las preguntas que se hacía Emilia Ferreiro durante los inicios de su investigación con respecto a la lengua escrita: "¿Qué clase de objeto es ese para el chico?, ¿Cómo lo concibe?, ¿Cómo lo interpreta? ¿Cómo interactúa con él? y por último ¿Cómo llega a poseerlo?" (Goldin, 1999: 94).

A pesar de que Emilia Ferreiro haya trabajado su investigación con personas oyentes, ella estaba muy interesada en conocer la lengua escrita como objeto de conocimiento que se construye socialmente y pensamos que las situaciones que vivían los niños y niñas oyentes no están muy alejadas de las que viven hoy las personas sordas. Por ejemplo, la enseñanza y aprendizaje de la escritura estaba reducida a la búsqueda de métodos, los cuales han sido desarticulados y descontextualizados de la realidad de los y las estudiantes. También se cree que ellas y ellos no pensaban por sí mismas(os), irrespetándoles en su toda su integridad como personas, y como dice Ferreiro: "Si comienzas con la convicción de que ciertos niños no van a poder

aprender porque provienen de medio carenciados, terminas por contribuir al fracaso escolar” (Goldin, 1999: 51).

Desde lo anterior, se puede plantear que el panorama actual de la lectura y la escritura en personas sordas es casi el mismo que había durante la época de la investigación de Emilia Ferreiro, (Goldin, 1999). Por un lado se pensaba que niños y niñas en edad preescolar no podían leer y escribir, en ningún momento se les permitía el acercamiento a la lengua escrita. Otro aspecto era que la escuela tomó la lectura y la escritura como un objeto de enseñanza, dejando de ser un objeto social (45).

Cuando iniciamos nuestra práctica, encontramos que las personas sordas tenían resistencia a escribir. Para ellos y ellas sólo los oyentes tienen ese conocimiento, además, parecían relacionar la lectura y la escritura con escuchar y hablar.

Cuando les pregunté para qué sirve, no me hice entender, sólo uno me dijo que era para leer, yo les pregunté a los demás si estaba bien o mal, me dijeron que bien. Cuando les pregunté quién lo leía, una persona me dijo que los oyentes, lo cual parece dar a entender que en ellos y ellas existe un bloqueo con respecto a la lengua escrita, piensan que sólo es para las personas oyentes. (Diario de campo N. 5, febrero 25 de 2001)

Esto se constituyó en un bloqueo inicial ya que si de entrada, consideraban que no podían aprender a leer y escribir, por más que se hicieran propuestas, sería muy difícil

llevarlo a cabo. Históricamente vemos cómo las personas sordas no se han concebido como lectores(as) y escritores(as). No existe una identidad escritora que les permita tener un referente, un modelo que les permita soñar y pensarse como tales.

Por otro lado no se le ha dado la confianza, no se le ha acompañado correctamente en ese proceso de construcción de la lengua escrita pensada como segunda lengua. Tradicionalmente se les ha trabajado la memorización sin sentido, una sumatoria de palabras que no les permite comprender cómo funciona el lenguaje, para qué sirve, en qué contextos se utiliza, etc.

Por estas y otras razones, a la edad de 14 años, los estudiantes sordos no saben dar cuenta de lo que es un cuento, de lo que es una tarjeta, etc., porque no se ha evidenciado el trabajo a partir de portadores de textos reales en situaciones reales. En cambio se hace un trabajo muy mecánico en el que sólo se retoma la “decodificación” de cada palabra, sin que ellos construyan un sentido.

Hoy revisé el cuaderno viajero que realizó Carlos, escribió muchas cosas, pero a la hora de leer, leyó palabra por palabra, sin tener ningún sentido en lengua de señas (Diario de campo N. 5, septiembre 4 de 2001)

Sin embargo, aunque no se ha abordado correctamente el uso de una segunda lengua, los y las estudiantes sí tenían hipótesis sobre lo que es la lengua escrita y han ido construyendo algunas hipótesis de cómo funciona. De igual manera, pudimos darnos

cuenta que son personas que sienten la necesidad de comunicarse y que les gusta estar en contacto con diferentes materiales escritos, pero que a lo largo de la educación, se les ha negado el acceso a estos materiales, como si estuvieran vetados para ellos por el hecho de ser sordos.

Vanesa nos mostró el recetario de cocina y describió la preparación de una receta, yo les pregunté que si en la receta nos hablaban de Dios y me dijeron que no. Lo cual significa que ellos manejan un conocimiento contextual de los textos, ya que saben que en una receta no se puede hablar de Dios, ese tipo de texto no aborda esa información. (Diario de Campo N. 5, 18 de Abril de 2001)

LENGUA ESCRITA COMO SEGUNDA LENGUA

Una de las mayores dificultades es concebir la lengua escrita como segunda lengua en las personas sordas. Y es que como docentes no estamos acostumbrados o no tenemos la formación desde el pregrado para comprender esta situación. Siempre se nos ha enseñado cómo es el proceso de construcción de la lengua escrita por parte de las personas oyentes, pero poco se ha preguntado por el proceso de las comunidades minoritarias, el cual es diferente. Cabe anotar que la mayoría de las investigaciones que se han realizado sobre el aprendizaje de una segunda lengua, se han hecho con personas oyentes que dominan en algún nivel, las cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir) de su primera lengua. Este no es el caso de las personas

sordas, en las cuales, como ya se ha dicho, su primera lengua no tiene la habilidad de la escritura.

Lo anterior comprueba que para las personas sordas el castellano escrito se continúa concibiendo como una lengua materna y no como una segunda lengua. Esto se manifiesta dentro de la metodología de enseñanza, en la cual se puede observar cómo todavía se recurre a pronunciar marcadamente las palabras, pensando que la persona sorda la puede comprender y escribir mejor. También vemos la falta de comprensión cuando, al momento de evaluar, se escuchan comentarios sobre la poca memoria, sobre la dificultad que tienen para recordar las palabras, olvidando que es algo muy normal dentro del proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

En fin, el colegio no tiene, desde lo práctico (y desde lo teórico) una propuesta clara de educación bilingüe. No hay un eje transversal que pase por todos los grados y todas las áreas. La enseñanza de una segunda lengua requiere de un programa que atraviese todo el proceso educativo, que sea significativo y que se trabaje a partir de las áreas curriculares.

Con esto no queremos decir que algunos de los fundamentos de enseñanza de la lengua escrita varíen en la población sorda, como son el trabajo por proyectos, una concepción activa del sujeto, etc., lo que pasa es que los procesos y la metodología de trabajo serían diferentes.

¿Cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en las personas sordas?

Es necesario aclarar que no hay razones intrínsecas a la sordera por las cuales el sordo no pueda apropiarse de la lengua escrita. Al respecto Behares (1987) citado por Sánchez (SF), comenta que “El lenguaje escrito ofrece un modelo de estimulación viso-espacial que es natural en la percepción del sordo.

Lo anterior se puede evidenciar en que el niño sordo, hijo de padres sordos o de padres oyentes que reconocen la importancia de la lengua de señas y que ingresan a procesos de capacitación en dicha lengua, dan muestra de un mejor dominio de la lengua escrita. Hecho que demuestra que la falta de una base sólida en una primera lengua, será un obstáculo para el desarrollo de segundas lenguas.

Para un buen desarrollo de la lengua escrita en las personas sordas, es indispensable crear entornos de lectura y escritura que propicien su aprendizaje y de esta manera, puedan obtener información necesaria para conocer las convenciones de lo escrito y adquirir conocimientos sobre el mundo a través de la lengua escrita. La persona sorda no ha contado con una preparación para lo escrito, no ha sido confrontada en situaciones en donde se les lea o narre cuentos, historias o donde sus producciones revistan la importancia que merecen.

El entorno de lectura donde el niño sordo puede aprender eficazmente a leer y a escribir, debe estar formado por adultos lectores, usuarios fluidos de la lengua de señas. Pero hoy día no se cuenta con sordos ni docentes lectores, además los oyentes que trabajan con niños sordos, no son competentes en lengua de señas. El problema no es que el niño sordo no tenga capacidades para aprender, sino que no cuenta con las condiciones necesarias para ello.

Sin embargo es importante anotar que la lengua escrita no se debe constituir sólo en un instrumento de información, sino que se debe convertir en una herramienta de construcción de conocimiento. En nuestro proceso de enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua, la hemos tratado de abordar como un objeto de conocimiento social, pero a partir de la lectura del texto de Carlos Sánchez (2001) "Los sordos, la alfabetización y la lectura: Sugerencias para la desmitificación del tema", comprendimos que las personas sordas no sólo pueden usar los textos como medio de comunicación, sino, y más importante aún, como medio de reflexión y de adquisición de conocimientos científicos." (3) Esta lectura nos deja más dudas que respuestas, ya que si para nosotros ha sido difícil abordar textos que son informativos, se va a dificultar mucho más usar la lectura y la escritura con las dos funciones explicitadas por Sánchez. Aún así nos parece un valioso aporte a tener en cuenta desde el inicio del proceso de construcción de la segunda lengua.

Dentro de los aportes que encontramos, pensamos que hay unas actividades y estrategias que son necesarias para la enseñanza de la segunda lengua en personas sordas:

- Es muy importante que los y las docentes conozcan muy bien los métodos con los que están trabajando y saber muy bien el porqué los eligió y que tipo de beneficio traen para la población con la que se va a trabajar. Los métodos tradicionales que están basados en el componente fonológico de la lengua escrita, no sirven para el trabajo con las personas sordas, además porque son propuestas que irrespetan totalmente al estudiante porque no tienen en cuenta un proceso constructivo del aprendizaje.
- Se les debe proporcionar a los y las estudiantes diferentes estrategias o herramientas de búsqueda de la información, ya que es evidente que en el colegio no van a aprender a leer y a escribir convencionalmente, es un proceso, que al igual que los oyentes, se construye durante toda la vida, por eso se debe promover mucho la reflexión sobre lo que significa leer y escribir y la importancia que tiene para su comunidad. Para esto se debe retomar la metacognición como proceso "relacionado con el conocimiento que puede alcanzar el sujeto de sus propios procesos mentales o de la información sobre la que estos se ejercen...el hecho de poder acceder a los propios procesos cognitivos permiten a quien conoce un mejor control de su actividad". (Lacasa; Martín y Heuranz, 1995).

- Promover el contacto con los modelos sordos en donde se hagan diálogos sobre la lectura y la escritura. Para ello se proponen realizar talleres que sirvan como mediadores en ese proceso de aprendizaje de la lengua escrita.
- Socializar en el grupo los proyectos trabajados en clase, lo cual se justifica en la medida que cada uno va a ser mediador de los y las demás desde su misma lengua, facilitando procesos de retroalimentación.
- La lengua escrita para los sordos debe ser abordada de una manera natural, ya que ellos y ellas constantemente están rodeados por ese lenguaje escrito y en esa medida se les facilitaría su aprendizaje. Hay que enfatizar en que observen y se vuelvan críticos, reflexivos e indagadores sobre ese objeto de conocimiento.
- Desarrollar el input lingüístico en el y la estudiante a través del uso de diferentes textos.

Otros aspectos son:

- El reconocimiento de diferentes géneros o portadores de texto.
- El análisis de cada texto (quién escribe, qué escribe, para quién, para qué, por qué y cuándo escribe); características de estilo, tema y organización.
- La interacción en la lengua natural del sordo, que permite la construcción de esquemas de conocimiento.

- La necesidad de que las personas sordas reflexionen sobre su propia lengua; y de que el proceso de enseñanza de la lengua escrita se torne en un proceso comunicativo, significativo y constructivo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la propuesta de intervención pedagógica y sus implicaciones en la construcción de la lengua escrita

“El fracaso educativo hay que buscarlo y encontrarlo no en los oídos de los alumnos sino en las curiosas y poco creativas interpretaciones que los oyentes hicieron y hacen sobre el significado y las consecuencias que origina la deficiencia auditiva en el desarrollo personal y educativo de las personas sordas”

Carlos Skliar 1997

Durante el acompañamiento pedagógico al proceso de construcción de la lengua escrita como segunda lengua en estudiantes sordos y sordas del colegio CIESOR, se identificaron aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje que influyeron en el desarrollo de dicho acompañamiento. El primero de ellos fue el enfoque teórico a través del cual se fundamentaron los procesos desarrollados en la educación del sordo, el segundo fue la relación existente entre el docente y el estudiante y tercero la articulación que se da entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar.

Analizando el enfoque teórico desde el cual se ha venido trabajando la educación de los sordos, es posible evidenciar que los y las docentes planean sin tener en cuenta lo

que los y las estudiantes quieren conocer, no se parte de los conocimientos cotidianos que éstos poseen, por lo tanto no son desarrollados y articulados con el conocimiento escolar, presentándose en la mayoría de las ocasiones, la transmisión de saberes básicos sin una profundización en los mismos.

Casi nunca se cuenta con la participación de los estudiantes para planear las actividades. Otro fenómeno que he visto es que no tienen casi independencia ni autonomía para realizar las cosas, todo se lo dan hecho y ellos(as) lo reciben pasivamente, sin objetar nada sobre lo enseñado. Hay varios ejemplos como la cartelera del salón, sólo los y las docentes son quienes traen las noticias para pegar, son ellos y ellas quienes anotan en el tablero las tareas para que las familias las lean y les recuerden hacerlas, no se les exige a los estudiantes recordar tareas, no se les exige leer, es un círculo vicioso en donde el o la docente es quién da todo y el o la estudiante se convierte en una caneca que recibe y copia todo pasivamente. (Diario de Campo N. 5, agosto de 2001)

A pesar de ello algunos(as) docentes comprometidos, se involucran en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una concepción más “constructiva”, implementando didácticas que contienen actividades más dinámicas y movilizadoras de procesos cognitivos. Sin embargo, las metodologías que estos han querido propiciar aún no alcanzan a satisfacer las necesidades educativas con relación a la lengua escrita de las personas sordas de manera integral, pues no existe una claridad conceptual frente a cómo debe desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque bilingüe intercultural que promueva la integración de los saberes específicos.

También persisten en el contexto de la escuela prejuicios y subvaloraciones hacia las personas sordas, aún es normal oír hablar de “sordomudos”, aspecto que refleja la poca claridad conceptual que se tiene de esta comunidad, provocando el desarrollo de programas académicos que tienen una orientación netamente conductista y en los cuales persisten las bajas expectativas frente a lo que los sordos pueden llegar a construir.

El maestro realizó un repaso de palabras que los alumnos supuestamente conocían, inicialmente se repasaron en lengua de señas y posteriormente se utilizó una serie de sellos de imágenes a los cuales debían ponerle su respectiva palabra, la mayoría de los y las estudiantes estaban pendientes de lo que los otros escribían para copiarlo. Me pregunto si realmente les aporta a su proceso de adquisición de la lengua escrita o simplemente es un acto mecánico de memorización de palabras (Diario de Campo N. 3, Febrero 2001)

Este conjunto de factores sumados con la falta de formación en saberes específicos de los docentes, su bajo dominio en lengua de señas y el no tener en cuenta las particularidades de la comunidad como grupo minoritario, impiden el diseño y ejecución de un programa de educación bilingüe intercultural pertinente.

Por lo tanto, es necesario que dicho proceso de enseñanza-aprendizaje se transforme en un acto que tenga en cuenta la historia, los intereses de la población educativa y la

posición de los y las docentes como sujetos en permanente construcción conceptual. De no ser así puede suceder que las actitudes pasivas, el poco análisis y la poca reflexión crítica perduren, continuando la exclusión de la persona sorda en su papel como protagonista en el proceso de construcción de la lengua escrita y en el desarrollo de su pensamiento.

Algunos profesores sugerían que utilizáramos palabras “fáciles” y conocidas para los sordos, de modo que se les facilitara su comprensión, aunque esto tenga algo de cierto, ¿por qué no permitirles conocer nuevas palabras y valorar sus capacidades estimulándoles niveles más complejos de aprendizaje? Recuerdo que en la realización de la cartelera del cumpleaños del colegio, los sordos adultos que nos ayudaron, comentaban que utilizáramos palabras nuevas a las que siempre se usaban (Diario de Campo N. 3, Marzo 7 de 2001)

Es necesario analizar también el papel que viene cumpliendo la escuela en el desarrollo de los conocimientos cotidianos y escolares ya que “Lo importante para el sujeto es su conocimiento experiencial-episódico, éste se automatiza luego en los esquemas que se independizan de las experiencias y luego hay un tercer nivel de abstracción, en el que el conocimiento se aplica en otras situaciones. Lo importante es que el alumno conecte su aprendizaje escolar con su experiencia, con un contexto de vida, de trabajo, etc.” (Hernández, citado por Rodrigo y Arnay, 1997: 60)

En este sentido el desarrollo del conocimiento está dado por un ir y venir de lo cotidiano a lo escolar y de lo escolar a lo cotidiano. En la institución escolar se debe retomar el conocimiento cotidiano de los y las estudiantes para dar sentido al aprendizaje de la lengua escrita, de tal forma que comprendan la funcionalidad, el sentido y el significado de la misma en sus diferentes contextos. La relación entre conocimiento cotidiano y escolar debe estar permeada por la competencia comunicativa que tenga el docente en lengua de señas, por su formación en saberes específicos y por el conocimiento que posea de los entornos familiares, sociales y culturales de los y las estudiantes.

La construcción del texto acerca de la salud de nuestro cuerpo se abarcó desde los conocimientos previos que los y las estudiantes poseían de lo que ellos conocen de un hospital, sobre lo que hace un doctor, los hábitos diarios de higiene... esta actividad contribuyó a mejorar hábitos de higiene dentro del hogar facilitados por el aprendizaje escolar. (Diario de Campo N. 1, Agosto 18 de 2001)

Esa falta de comunicación o ese dominio de la lengua hace que como maestros nos quedemos cortos, entonces eso que le explicamos muchas veces es muy pequeño frente a la realidad.. (Taller de docentes, Mayo 31 de 2002)

Por todo esto, quisimos desarrollar en nuestra propuesta actitudes más positivas que valoraran más a los y las estudiantes en todas sus dimensiones: cognitiva,

comunicativa, y socio-afectiva. Dicha propuesta pedagógica se desarrolló teniendo en cuenta referentes conceptuales acordes a las necesidades educativas frente al proceso de construcción de la lengua escrita y partiendo de la necesidad de la comunidad sorda de tener una educación bilingüe intercultural.

El trabajo por proyectos que se realizó, ha posibilitado en general, evidenciar un compromiso real y significativo del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, en tanto que les permite asumirse e identificarse como sujetos activos, constructores de conocimiento que disfrutan de la búsqueda, la indagación, el trabajo en equipo, la formulación de propuestas y de estrategias a realizar. También les ha permitido reconocer la importancia de la lengua escrita para su desarrollo personal, en tanto que las temáticas abordadas (la sexualidad y la identidad sorda) en el proyecto de aula, han sido pertinentes a sus necesidades.

La exposición del tema realizado por cada uno de los grupos dio cuenta de los alcances logrados por cada uno de los muchachos, de los deseos por aprender, de su necesidad de acceso a la construcción de la lengua escrita desde una propuesta definitivamente diferente, en donde se tenga en cuenta como principales factores sus intereses y sus particularidades lingüísticas (Diario de Campo N. 3, Septiembre 12 de 2001)

Noté hoy más que nunca, su deseo por escribir, pero por hacerlo convencionalmente sin necesidad de la tan acostumbrada copia, esto sucede cuando saben que se tiene una concepción diferente de ellos y se

les brinda la confianza suficiente; se lanzan con mayor facilidad a dar hipótesis. (Diario de Campo N. 3, Septiembre 12 de 2001)

Esta modalidad de trabajo le permite al docente la oportunidad de pensar en sus estudiantes, de conocer sus intereses y necesidades reales, propiciando así un ambiente de discusión, de reflexión, de análisis, de argumentación, que conlleva a la transformación del aula en un lugar agradable, respetado y valorado por cada uno de los estudiantes, con sentido de pertenencia e identidad. También se evidenció el respeto por las ideas del otro, la participación, la ayuda, la confrontación y la discusión, fortaleciéndose así, el trabajo grupal.

En la exposición de las temáticas se evidenciaba un gran entusiasmo de parte de todos, y una muy buena disposición de quienes estaban “escuchando”... estrategias utilizadas para exponer las temáticas pueden seleccionarse de la siguiente manera:

Todos los integrantes del grupo participan y se reparten la temática y cada uno hace aportes a lo que el otro dice.

Se escoge a un integrante del grupo y este se encarga de dar a conocer la temática.

Estos dos tipos de estrategias van acompañados de una adecuada organización de la información, se presentan coherentemente e involucrando su saber previo. (Diario de Campo N. 3. Septiembre 19 de 2001)

El alcance de las actividades va más allá de motivar o de crear un ambiente propicio, pues logra que los y las estudiantes se den cuenta de que su acceso a los textos no está restringido. Por ello cuando al final se les preguntó para qué sirven los libros sus respuestas fueron:

Los libros sirven para enseñar, aprender y estudiar, los libros los leen los estudiantes, los sordos y los profesores. (Diario de Campo N. 3. Abril 4 de 2002)

Después de estas observaciones se prosiguió a escoger un texto que sería leído por mí, luego, les pregunté quién quería leer el suyo, a lo que con muchos ánimos cada uno comenzó contando lo que allí decía. Se vio claramente cómo algunos se inventaron una historia diferente basada en las imágenes, igualmente se vio otros que basados en las palabras trataban de acertar en lo que se decía.

Avances de la propuesta

A través de un proceso de reflexión, nos dimos cuenta que le concedimos demasiada importancia a los procesos de alto nivel, en los que se aborda el componente discursivo y pragmático, los cuales posibilitan el “descubrimiento de la forma en que funciona la lengua” (Tovar, 2000: 81); olvidando los elementos de bajo nivel como son “la letra, palabra, frase y oración” (81) que también son importantes en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Por ejemplo Van Dijk y Kintsch (1983)

citados por Grabe (1997), han encontrado que la principal diferencia entre un buen lector y un lector deficiente es que éstos últimos “reconocen con demasiada lentitud y con poca exactitud las palabras aisladas y compensan su falta de habilidad de descodificación con adivinanzas que dependen del contexto o de la comprobación de hipótesis. Los buenos lectores con sus habilidades superiores de descodificación pueden descodificar las letras y las palabras rápidamente” (87). Por esto se debe reconocer que muchas habilidades inferiores de procesamiento son necesarias para una buena lectura. Se debe rescatar el reconocimiento visual rápido, el desarrollo de vocabulario, reconocimiento de patrones sintácticos, etc. (Grabe, 1997).

También reconocemos que en algunos momentos faltó enfatizar en los procesos de aprendizaje mediados por la lengua de señas, pues sólo se debe abordar desde lo escrito aquello que ya se haya trabajado desde su primera lengua.

Sin embargo, lo realizado refleja en los y las estudiantes avances con respecto a la lectura y la escritura, *“Ahora identifican con más facilidad palabras y frases muy cortas, pero sobre todo se les ve muy motivados por recordar cómo se escribe algo y por intentar identificar palabras en un texto”* (Diario de Campo N.6, Septiembre 27 de 2001), se evidencia en ellos un mayor interés por lo escrito, y un acercamiento a la escritura como herramienta útil e importante de comunicación. Ya son capaces de plantear hipótesis sobre lo que está escrito: *“Freyman al leer “las” dijo que cambiando diría “sal” o también podría escribir “sol”. Yennifer comprendió que las*

palabras “parque” y “porque” son muy similares, y que se diferencian sólo por una letra. Julián dijo que algunas palabras se podrían extraer partes similares de otras; por ejemplo la palabra “abren” comienza parecida a la palabra “árbol”; que en la palabra “cierran” se encuentran letras de la palabra “perra”. Yennifer también observó que de “vamos” se podría escribir “amo” (Diario de Campo N. 6, agosto 28 de 2001).

Desde la interacción con la familia se rescata que *“las mamás han comentado que los muchachos están muy interesados con los libros y los leen todo el día.”* (Diario de Campo N. 5, Septiembre 18 de 2001)

Evaluación de la lengua escrita como segunda lengua

Durante el desarrollo de nuestra práctica realizamos dos tipos de evaluación. En una de ellas se hizo una valoración en dos momentos diferentes, teniendo como referencia las áreas cognitiva, socio afectiva y comunicativa de cada estudiante como referente general de su desempeño, que pudiera relacionarse específicamente con la lengua escrita e identificar, a la vez, el impacto de nuestra propuesta. En la otra, realizamos una valoración del proceso de construcción de la lengua escrita como segunda lengua, retomando las producciones de los y las estudiantes en diferentes momentos del desarrollo de la propuesta, lo cual permitió realizar un proceso comparativo.

En ambas valoraciones se retomaron los Lineamientos Curriculares de la Lengua Extranjera y de la Lengua Castellana, los cuales se adecuaron a las particularidades de los y las estudiantes.

En el siguiente cuadro se presenta los porcentajes de los resultados valorativos de las fases inicial y final del proceso de construcción del castellano escrito como segunda lengua. Los porcentajes se hicieron con los 60 estudiantes de los diferentes grupos que participaron durante año y medio en el proyecto.

S, significa siempre, A, aveces y N, nunca

Criterio	Indicadores	Fase inicial			Fase final		
		S	A	N	S	A	N
Motivación	Es arriesgado(a) para escribir y leer.	18%	38%	43%	56%	38%	5%
	Siempre trata de comunicarse espontáneamente por medio de cartas, notas, etc.	20%	28%	51%	51%	43%	5%
Lengua de señas	Se comunica con fluidez y coherencia en lengua de señas.	45%	33%	21%	65%	35%	
	Utiliza su lengua en forma expresiva.	30%	30%	40%	55%	43%	1%
	Utiliza su lengua para narrar hechos, historias, acontecimientos...	18%	43%	38%	48%	51%	
Competencia textual (coherencia y cohesión)	Produce textos cohesivos	3%	15%	81	21%	40%	38%
	Produce textos coherentes.	5%	16%	78%	36%	43%	20%
Competencia pragmática (usos funcionales, diferentes portadores de textos)	Reconoce la importancia que tiene la escritura para su desarrollo personal.	1%	21%	76%	46%	43%	10%
	Es capaz de interpretar y producir, con apoyo, diferentes textos expositivos y literarios sencillos.	11%	31%	56%	45%	41%	13%
	Reconoce la función y las intenciones de algunos textos.	5%	36%	58%	58%	33%	8%

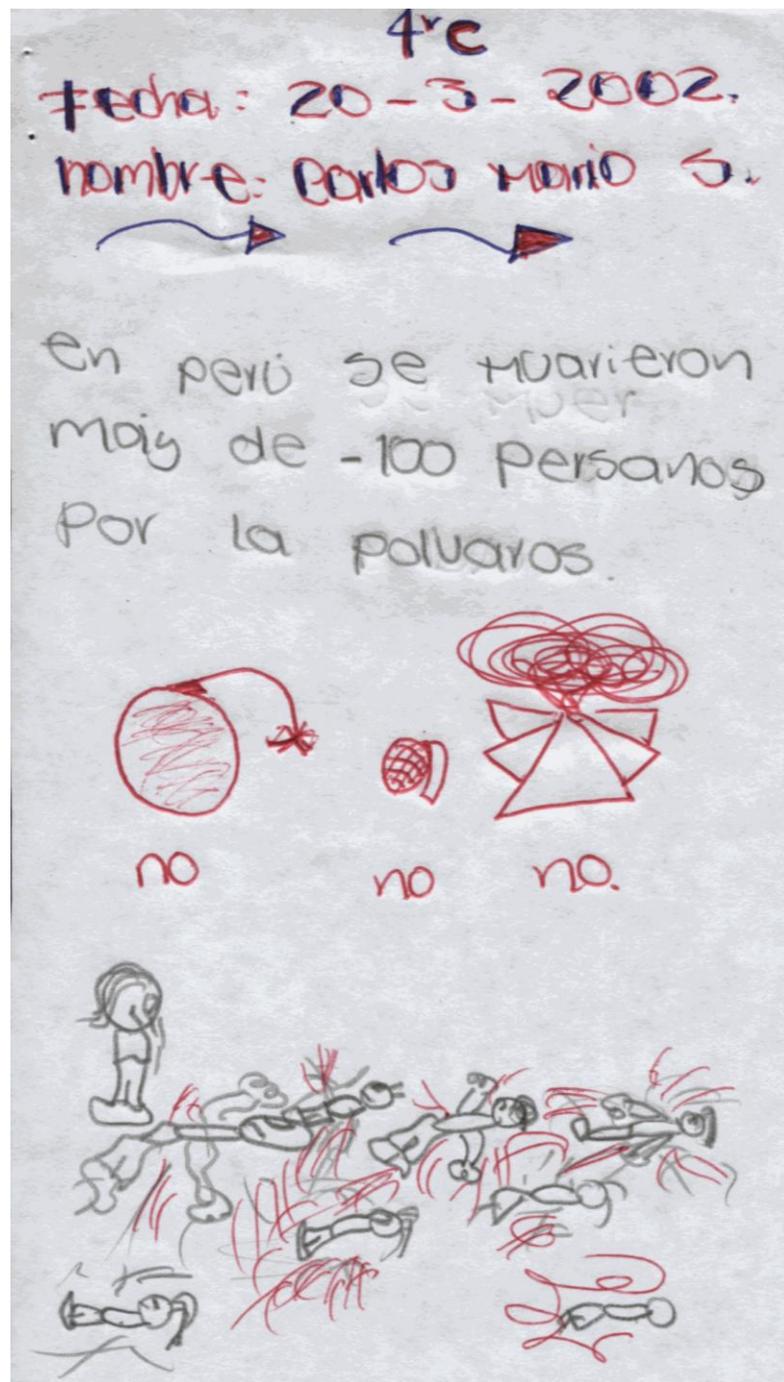
	Busca ayudas escriturales para realizar sus producciones		23%	76%	31%	43%	25%
Competencia gramatical (vocabulario, sintaxis)	Introduce palabras nuevas en sus diferentes producciones.	28%	25%	46%	35%	36%	28%
	Utiliza algunos elementos de la ortografía.	3%	5%	91%	15%	31%	53%

Resultados de la evaluación

Es difícil establecer una evidencia concreta frente al proceso de construcción de la lengua escrita como segunda lengua en las personas sordas. Sin embargo fue posible identificar algunos criterios, indicadores y niveles que nos permitieron aproximarnos a la valoración de dicho proceso.

Con respecto al criterio de motivación, se observa que en la fase inicial el 18% de los y las participantes se arriesgaban a leer y a escribir, mientras que en la fase final llegaron el 56%, lo que indica que ahora se asumen como sujetos capaces, que pueden acceder a los conocimientos del mundo y que además han descubierto el carácter social de la lengua escrita, pues constantemente tratan de comunicarse espontáneamente por medio de cartas, notas, carteleras, tarjetas, entre otras.

Juan, llevó un cuento y manifestó que en su casa le habían ayudado a leerlo y su exposición fue muy motivadora para los demás. (Diario de Campo N.º 3, Abril 3 de 2002)



Noticia escrita espontáneamente por un estudiante de cuarto. Marzo 20 de 2002

En el criterio de la lengua de señas se evidencia, en la fase inicial, que un 45% eran competentes para comunicarse por medio de las narraciones de sucesos cotidianos en forma clara, coherente y fluida, mientras que en la fase final lo lograron un 65%. Además reconocen que es posible fortalecer su lengua de señas por medio de la autocorrección y confrontación con sus demás compañeros, con adultos sordos o con textos de Lengua de Señas Colombiana. También identificaron que lo dicho en su lengua, puede expresarse en lengua escrita.

Para la construcción del texto relacionado con el tema de la biblioteca fue necesario que, inicialmente, cada uno expresara en lengua de señas la experiencia que tuvo con la visita a ésta, para posteriormente realizar la escritura del texto. Este fue un trabajo muy exitoso porque contó con la participación y reflexión de cada uno de los y las estudiantes. Se notaban muy animados con deseos de escribir más y más. Durante esta actividad, que se realizó grupalmente llegaron a ellos un sinnúmero de ideas y pensamientos organizados frente al tema, lo que posibilitó que se desarrollara ágilmente y sin ningún inconveniente. (Diario de Campo N. 3, Septiembre2-2001)

En la competencia textual es necesario aclarar que se evaluó la coherencia y cohesión teniendo en cuenta los períodos de desarrollo interlingual de segundas lenguas, es decir, el grado de coherencia y cohesión es diferente según el período de desarrollo. En la fase inicial solo un 5% escribían coherentemente y un 3% escribían con cohesión. En la fase final se pudo evidenciar que un 36% escribieron coherentemente, es decir utilizando un orden más lógico en los textos, mientras que el 21% escribió

más cohesivamente, notándose una organización distinta de las palabras y una utilización de los signos de puntuación.

Producción de Yennifer. Julio 10 de 2001, grado tercero.

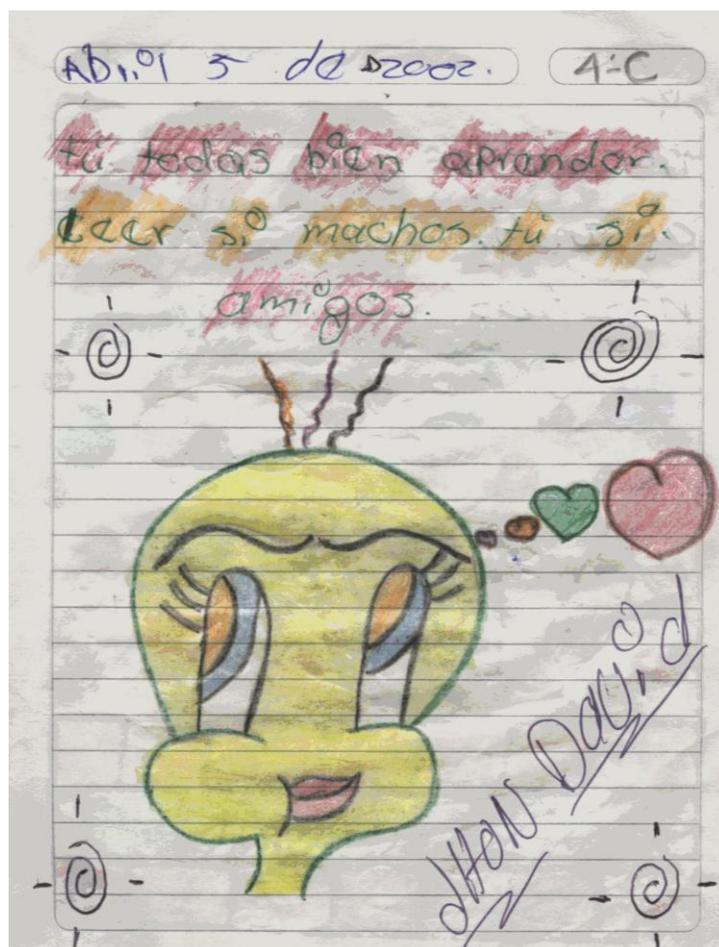
Producción de Yennifer. Abril 8 de 2002, grado cuarto.

Producción de Julián. Julio 10 de 2001, grado tercero.

Producción de Julián. Abril 8 de 2002, grado cuarto.

Papá
 mamá
 Amigos
 adulto
 Trabajo
 CIE 50r
 Casa
 Medellín
 CHas
 Hijas

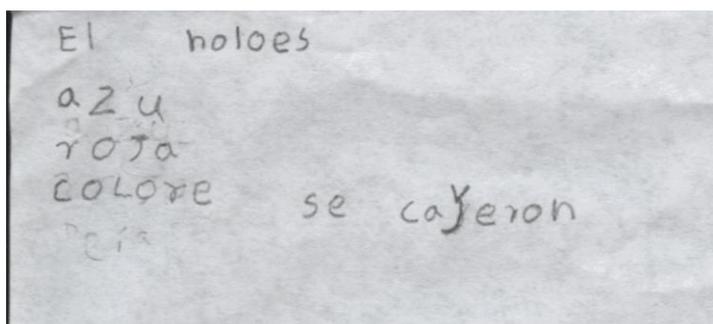
Producción de Jhon David. Julio 13 de 2001,
Grado tercero.



Producción de Jhon David. Abril 5 de 2002, Grado cuarto.

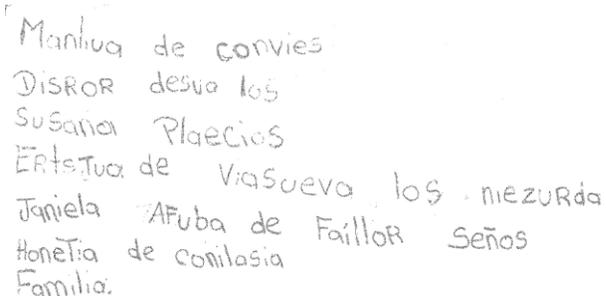
La competencia pragmática es uno de los criterios en los que mayores logros se evidenciaron, pues la mayoría de los y las estudiantes, reconocieron los usos funcionales de diferentes portadores textuales (58%), además fueron capaces de interpretar y producir, con apoyo, diferentes textos expositivos y literarios sencillos (45%), a la vez que recurrieron a ayudas escriturales (carteleras, el cuaderno, libros) para realizar sus producciones (31%).

En el aspecto más formal de la lengua escrita, es donde aún ha sido difícil desarrollar estrategias en torno al desarrollo de las competencias gramaticales de la lengua, debido a que no era nuestro objetivo más inmediato y a que son competencias muy específicas de la lengua escrita que requieren un complejo proceso de construcción, más aún cuando es asumida como una segunda lengua y cuando todavía, en este contexto, son pocos los estudios que arrojen resultados pertinentes a esta necesidad. Sin embargo, 9 estudiantes (15%), lograron desarrollar aproximaciones ortográficas, además de que introdujeron palabras nuevas en sus producciones, que en total fueron 21 estudiantes (35%). También hay que tener en cuenta que las personas sordas, por lo general, escriben recurriendo a la gramática de la lengua de señas, es decir con una sintaxis propia de su lengua.



El holoes
azu
roja
COLORE se caieron
para

Producción de Susana. Julio 18 de 2001, grado segundo.



Manhua de conves
DISROR desva los
Susana Placidos
Ertstua de Viasueva los mezurda
Janieia AFuba de Faillor Seños
Honeta de comilasia
Familia.

Producción de Susana. Septiembre 6 de 2002, grado tercero.

<p>Medellin, 11 de Julio /2001 Lau</p> <p>Ruth Cecilia</p> <p><u>Amor</u> <u>quiero</u> <u>amigos</u> <u>mucho</u></p> <p>Yamile Gallego Angel Jennifer Katherine Loaiza Luis Ferrahd Vreago Juan David Aha Maria Gonzalez Correa Freyman Alexis Cardona Luisa Fernanda Ospina Maria Isabel JONATAN ALEXIS GARCIA Lusia Fernanda.</p> <p>Producción de Laura. Julio 11 de 2001, grado tercero.</p>	<p>Lunes 8 de Abril /2002</p> <p>AMIGOS COLEGIO</p> <p>ESTUDIO MEJORES</p> <p>#OMBR# MIUO</p> <p>#DOR</p> <p>Laura</p> <p>Producción de Laura. Abril 8 de 2002, grado cuarto.</p>
--	---

Durante esta actividad se pudo observar el deseo que sentían por escribir, pues al tener algo que decir se mostraban más fluidos, ávidos por escribir. Estaban sumamente concentrados en lo que estaban realizando. Noté además, que la mayoría, a pesar de utilizar palabras no convencionales o no adecuadas para lo que querían decir, preguntaban, tanto a mí como a sus compañeros, por la forma como se escribían algunas palabras... Al preguntar por estas palabras, se les pedía que pensarán cómo se escribían y que las escribieran en el tablero. Realmente fue una actividad muy gratificante por que permitía la construcción conjunta, la discusión y la reflexión entorno a la convencionalidad de la lengua escrita. Había mucho interés por saber cómo se escribía convencionalmente algunas palabras como marana/manzana; paser,paedso/paseo, hota/otra; piha/piña; ferch, fucha, fica /finca. (Diario de Campo N. 3, marzo 18 de 2002)

Con respecto al proceso evaluativo es fundamental reconocer que “el dominio de las formas establecidas toma tiempo, pero cuando los estudiantes escriben con fines verdaderamente auténticos, es decir, cuando tienen un mensaje y una audiencia real, gradualmente refinan sus invenciones y comienzan a evolucionar hacia una escritura que los otros podrán entender”. (Freeman y Freeman, 1998; 134)

Lo anterior es clave dentro del proceso de construcción de la competencia gramatical y específicamente con las personas sordas, pues tener conciencia de ello posibilita que el docente oriente los desaciertos de los y las estudiantes y tenga en cuenta que con frecuencia ellos tienen buenas ideas pero que se les dificulta expresarlas por falta del dominio de la convencionalidad de la escritura.

Por lo tanto, como dice Freeman (1998) es importante animar a los y las estudiantes a inventar formas para escribir algunas palabras y utilizar los signos de puntuación que crean convenientes para representar sus pensamientos. Al respecto Goodman y Goodman (1990) citado por Freeman y Freeman (1998) describen el aprendizaje de la lectura y la escritura como un equilibrio entre la invención y la convención, lo que se refleja claramente cuando los y las estudiantes inventan escrituras de palabras para expresar sus ideas, signos de puntuación y progresivamente, a medida que leen, van tomando conciencia de que la comunidad de lectores y escritores ha establecido ciertas formas convencionales para la escritura. Este paso de la invención hacia la convencionalidad de la escritura, se posibilita por medio la lectura y la escritura

constante dentro del aula, especialmente cuando se realiza con fines auténticos

(Freeman y Freeman, 1998)

Ana maria Gonzalez 

~~Como todos AMOR MUY~~
~~Amigas todos AMIGOS ayuda si~~
~~gusta aprender si todos~~
~~colegio~~

Como todos Amor MUY

Amigas todos Amigos ayuda si
 gusta aprender si todos
 Colegio Tienda Cocina
 ayuda Gracias gusta

13

ANA MARIA

Producción escrita y autocorregida en Abril 8 de 2002 por una estudiante de cuarto.

APORTES E IMPLICACIONES

La enseñanza del castellano escrito como segunda lengua, no se debe abordar únicamente desde una mirada metodológica, es necesario observar y adentrarse en los diferentes factores que influyen en ese proceso de enseñanza-aprendizaje como son el contexto familiar, escolar y social en el que se encuentran inmersos los y las estudiantes. Por esto, a partir del desarrollo del proyecto, se vislumbran una serie de necesidades sociales y académicas que posibiliten el acceso de la lengua escrita a la comunidad sorda.

Dentro de las necesidades sociales se encuentran:

- 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.

Dentro de las implicaciones académicas están:

- 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.

- Implementar la enseñanza de la segunda lengua desde el preescolar ya que no se debe tener necesariamente una completa adquisición de su lengua natural para el aprendizaje del castellano.
- Incluir en el currículo áreas relacionadas con la historia y el desarrollo de la comunidad sorda.
- Crear entornos lingüísticos ricos, tanto en lengua de señas como en lengua escrita.
- El input lingüístico, suministrado para el niño sordo, debe ser viso-gestual para poder tener acceso a los significados a través de la lengua de señas.

Para finalizar, esta propuesta se constituye en una aproximación inicial al proceso de enseñanza del castellano escrito como segunda lengua en las personas sordas, por lo tanto no se considera como una cuestión finalizada, ni tampoco como la única respuesta a la problemática planteada. Quedan muchos interrogantes por abordar dentro de este proceso, como es la influencia que tiene para el desarrollo de la lengua escrita las habilidades metacognitivas, el desarrollo de la capacidad narrativa en lengua de señas, la participación de la comunidad sorda y el acercamiento desde edad temprana a esta lengua, entre otros.

REFERENCIAS

Bonilla C., E., y Rodríguez S., P. (1997). Más allá del dilema de los métodos: la Investigación en Ciencias Sociales. Bogotá: Norma.

Cassany, Daniel, Luna, Marta, y Sanz Gloria. (1997) Enseñar lengua. Madrid: Grao. 2ª ed.

Castañeda, Marcela. (2000). La travesía en la construcción de una propuesta educativa bilingüe para los sordos. En Bilingüismo de los sordos. Vol.1. N°4, Santa Fe de Bogotá, marzo 2000. pág 89 101

Corcini, Maura. (SF). Sujeto, Escuela e identidad cultural. Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil.

Cortés, Rosalía. (1988). Lengua y cultura. En Pinto, Cecilia; Cortés, Rosalía; González, Marta y Rey, Clara. Etnometodología de las lenguas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Cummins, Jim y Swainm, Merrill. (1986). Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice. New York: Longman.

Decreto 2369 del 22 de Septiembre de 1997

Díaz-Couder, Ernesto. (1998). Diversidad cultural y Educación en Iberoamérica. En Revista Iberoamericana de Educación. N.17

Dos Santos Filho, José C.(1997). Investigación cuantitativa versus investigación cualitativa. El desafío paradigmático. En: Dos Santos Filho, José C y Sánchez, Silvio A (1997) Investigación Educativa, cantidad-cualidad: Un debate paradigmático. Santa fé de Bogotá: magisterio

Elliot, John. (1994). La Investigación-Acción en Educación. (2ed) Madrid: Morata.

Fernández, José Merino y Muñoz Sedano, Antonio. (1998). Ejes de debate y propuesta de acción para una pedagogía intercultural. En Revista iberoamericana de Educación. Número17. Pág 207-247

Florez Rita, (1997). El desarrollo de la competencia y el aprendizaje temprano de una lengua, En El Bilingüismo de los Sordos Vol. 1 N. 1 pág 26-28

Freeman, Ivonne S y Freeman, David E. (1998). Enseñanza de la lectura y la escritura en español en el aula bilingüe. Heinemann: Portsmouth.

Fridman Mintz, Boris. (2000). La comunidad silente de México: una etnia ignorada. En: El bilingüismo de los sordos. Vol. 1 N. 4

Galeano, María Eumelia y Vélez, Olga Lucía. (2000). Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia.

Galindo, Jesús. (1993). Apunte de metodología en investigación cualitativa. En Investigación Cualitativa: Confrontación y Prospectiva. pág. 49-108. Medellín: Universidad de Antioquia.

Gimate-Welsh, Adrián. (1994). Introducción a la lingüística. Modelos y reflexiones actuales. México: Fondo de cultura económica.

Goldin, Daniel. (1999). Cultura Escrita y Educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro, con José Antonio Castorian, Daniel Goldin y Rosa M. Torres. México: Fondo de Cultura económica.

Grabe, William. (1997). Revaloración del término “interactivo”. En: Rodríguez, Emma y Lager, Elisabeth. (comp.). La lectura. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Grosjean, Francois (2000). El derecho de los niños sordos a crecer bilingües. En El bilingüismo de los sordos. Vol. 1, N. 4. Pág. 15-18.

INSOR. (2001). Hallazgos y tropiezos en la construcción de una escuela bilingüe para sordos. Santafé de Bogotá: INSOR.

Janesick, Valerie. (1999). The dance of Qualitative Research Design. Metaphor, Methodolatry, and Meaning. En: Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (Eds). Handbook of Qualitative Research. London: Sage publications

Jolibert, Jossette (1997). Formar niños lectores de textos. Ciclo II. 5-8 años de edad. Santiago de Chile: Dolmen

Johnson, Robert. (2001). La lengua de señas y el concepto de sordera en una población Maya Yucateca tradicional. En Patiño, Luz Myriam; Oviedo, Alejandro y

Gerner, Bárbara. (Eds). El Estilo Sordo. Ensayos sobre comunidades y culturas de las personas sordas en Iberoamérica. Pág. 139-153.

Lacasa, Pilar; Martín, Beatriz y Heuranz, Pilar. (1995). Autorregulación y relaciones entre iguales en tareas de construcción: un análisis de las situaciones de interacción. En Revista Infancia y Aprendizaje. N. 72. Pág. 71-94

Ley 324 de 1996

Ley 115 de 1994

López Luis Enrique(1998)La eficacia y la validez de lo obvio: Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. En Revista iberoamericana de educación. Número17. Pág 51-89

Mejía, Anne Marie. (1999). Selección lingüística y cambio de código en programas bilingües de inmersión en Cali. En Mejía, A.M y Tovar, L. (Ed.) Perspectivas recientes del bilingüismo y la educación bilingüe en Colombia. Santiago de Cali: Universidad del Valle. Pp. 27-43.

MEN. (1996). Documentos sobre etnoeducación. Santa fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

MEN. (1998). Indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, pág 59-61

MEN. (1998). Lineamientos curriculares de la Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

MEN. (1999). Lineamientos curriculares de las lenguas extranjeras. Áreas obligatorias y fundamentales. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

Morse, Janice. (1999). Designing Funded Qualitative Research. En: Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (Eds). Handbook of Qualitative Research. London: Sage publications

Negret Juan Carlos y Jaramillo Adriana. (1996). Constructivismo y Lengua Escrita. En Jurado Valencia, fabio y Bustamante Zamudio, Guillermo. Los procesos de la escritura. Santafé de Bogotá: Mesa redonda del Magisterio.

Moya, Ruth. (1998) Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. En Revista Iberoamericana de Educación. N.17.

Nieto, Sonia. (1996). Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education. (2 ed.)New York: Longman.

Ortega, Susana; Castilla, Mónica Elisabeth y Dubart, Silvia Mirian. (1999). Adquisición de la lectura y escritura en niños sordos en una escuela bilingüe. En Skliar, Carlos (Org). Actualidad de la educación bilingüe para sordos. 2v. Porto Alegre: Mediacao.

Oviedo, Alejandro. (1998). Una aproximación a la lengua de señas colombiana. En: Lengua de señas y educación de sordos en Colombia. Pág. 8-15. Bogotá: MEN-INSOR.

Oviedo, Alejandro. (2001). Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana. Cali: Universidad del Valle.

Padden, Carol. (1980). The Deaf Community and the culture of Deaf people. En C Baker e R. Battison (Eds): Sign Language and the deaf Community. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf.

Patiño, Luz Myriam; Oviedo, Alejandro y Gerner, Bárbara (2001) Ed. El estilo sordo. Ensayos sobre comunidades y culturas de las personas sordas en Iberoamérica. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Proyecto Educativo Institucional. (1999) Medellín: Francisco Luis Hernández Betancur.

Ramírez Ramírez, Myriam. (2000). Modelo bilingüe en la educación del sordo. En Huellas. N.25-29.

Ramírez, Paulina y Cruz, Luz Stella. (2000). Programa bilingüe de atención integral al menor sordo de cinco años. En: Bilingüismo de los sordos. Vol.1. N°4. Santa Fe de Bogotá, marzo 2000.

Resolución 1515 de 2000.

Rincón, Gloria. (1998). El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Rodrigo, María José y Arnay, José. (1997). Enseñar y aprender en la escuela. Ecos de un debate constructivista. En Infancia y Aprendizaje N. 79. Pág. 47-88.

Romero, Bulla, Franklin. (1999). Panorama educativo y social del sordo en Colombia. En Itinerario Educativo. Vol. 12 N. 33. Pág. 131-154.

Sánchez, Carlos. (1991). La educación de los sordos en un modelo bilingüe. Mérida: Iakonia.

Sánchez, Carlos. (SF). Los sordos: lectores analfabetos.

Sánchez, Carlos. (1999). La lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. En Skliar, Carlos (Org). Actualidad de la educación bilingüe para sordos. 2v. Porto Alegre: Mediacao.

Sánchez, Carlos (2001). Los sordos, la alfabetización y la lectura: Sugerencias para la desmitificación del tema. En VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe Bicultural para Sordos (Memorias). Santiago de Chile.

Sánchez, María Pilar y Tembleque, de Rosario. (1986). La educación bilingüe: sus características y principios fundamentales. En: Infancia y Aprendizaje. N. 33. Pág. 3-25.

Santillán, Miguel. (2001). Proyecto “Mano a mano”. En Patiño, Luz Myriam; Oviedo, Alejandro y Gerner, Bárbara. (Eds). El Estilo Sordo. Ensayos sobre comunidades y culturas de las personas sordas en Iberoamérica. Pág. 87-97.

Sapir, Edwar. (1974). El lenguaje. La Habana: Ciencias sociales, Instituto Cubano del libro.

Skliar, Carlos y Otros. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. En: Infancia y Aprendizaje. N.69-70. Pág. 85-99

Skliar, Carlos (1997). La comprensión de la evaluación de las relaciones entre los procesos cognitivos y lingüísticos en los niños sordos. En: Skliar, Carlos. La

educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica.

Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Skliar, Carlos. (1997). Variables para el análisis de las políticas de educación bilingüe para los sordos. Trabajo presentado para el IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe, Bogotá.

Svartholm, Kristina. (1997). La educación Bilingüe de los sordos. Principios básicos. En El Bilingüismo de los sordos. Vol. 3

Torres Santomé, Jurjo. (1994). Prefacio. En: Jackson, Philip. La vida en las aulas. Madrid: Morata.

Tovar, Lionel. (1998). Reflexiones acerca de la educación de los sordos colombianos para el siglo XXI. En: Lenguaje. N. 26. Pág. 24-37.

Tovar, Lionel. (2000). La lengua escrita como segunda lengua. En: Bilingüismo de los sordos. INSOR. Vol 11 N.4. Santa Fé de Bogotá. Pág. 74-87.

Vitón de Antonio, María de Jesús. (1998). Interculturalidad como perspectiva para repensar los espacios educativos no formales. En Revista iberoamericana de educación. Número17. Pág 189-205.

Wells, Gordon. (2001). Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós.

Woods, Peter. (1995). La escuela por dentro. En: La etnografía en la investigación educativa. Madrid: Paidós.

ANEXO 1

EVALUACIÓN INICIAL

OBJETIVOS

- Caracterizar, a partir de una evaluación informal, los procesos de lectura y escritura de los y las estudiantes de los grados primero a tercero del colegio Francisco Luis Hernández.
- Descubrir los temas que más le interese abordar a los y las estudiantes para ser abordados durante el proyecto.

La evaluación se realizará en dos días:

I PARTE

Actividades:

1. Juego “pregúntale a tu compañero o compañera” o “alcanza la estrella”
2. Lectura de historietas.
 - a. Organización de secuencias individualmente. Después de organizadas, se cuenta en señas lo que pasa
 - b. Indagación de una historieta con texto. Primero se revisa la historieta solo con imagen y se pregunta por lo que sucede, luego se presenta el texto y se confronta con lo que pasa en la imagen. Se hace las siguientes preguntas: ¿Qué creen que dice ahí?
3. Narración de un cuento. Se va a narrar un cuento en señas y, a la vez, se va mostrando el texto escrito en un cuento de gran tamaño. Luego de que se cuente se va a realizar recuento señado y recuento escrito.

II PARTE

4. Trabajo con portadores de texto. Se va a presentar la carta (en macrotipo), el cuento, el periódico y la receta (libro de recetas). A cada portador se le harán las siguientes preguntas: ¿Qué es?, ¿Para qué sirve?, ¿Qué información encontramos? ¿Quiénes lo leen?, ¿Quiénes lo escriben?, ¿Dónde lo encontramos?. Se establecerá semejanzas y diferencias entre los portadores.
5. Escritura espontánea a partir de la realización de una carta. Ese día también se iniciará la actividad del correo en cada salón, en el cual cada uno y cada una tendrán la posibilidad de escribirse entre sí.

ANEXO 2

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
GRUPO DE PRACTICANTES CIESOR

PROPUESTA PLAN DE TRABAJO

TALLER DE FAMILIA N.1

Dirigido a:

Padres de familia, acudientes, hermanos y cualquier vecino o persona que tenga alguna relación afectiva con el niño, joven y/o adulto sordo.

Fecha:

Martes 6 de Noviembre del 2001.

Lugar:

Colegio de Atención al Limitado Sensorial Francisco Luis Hernández. Aula 43.

Temática:

¿Cómo lee y escribe su hijo sordo?

Objetivo:

Sensibilizar a la familia del niño sordo en torno a la importancia de la lengua escrita como su segunda lengua.

Actividades:

- 1) Lectura grupal de un texto en ingles.
- 2) Conversatorio guiado por las siguientes preguntas: ¿qué entendieron del texto?, ¿cómo se sintieron al leerlo?, ¿cómo se podría relacionar?, ¿cómo y qué leen y escriben sus hijos sordos?
- 3) Socialización de nuestra propuesta a través de la presentación de un video y de las producciones de los niños junto con la realización de un trabajo grupal. Se conforman tres grupos, a cada grupo se le asigna una temática específica con la cual se desarrolla una actividad. Las temáticas son las siguientes:
 - a. ¿quién es una persona sorda?

- b. ¿en que se parece la escuela de sordos a la escuela de oyentes y porqué es distinta?
 - c. ¿qué es leer y escribir?
- 4) Conclusiones, sugerencias y compromisos de los padres.

ANEXO 3

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
GRUPO DE PRACTICANTES CIESOR

PROPUESTA PLAN DE TRABAJO

TALLER DE FAMILIA N. 2

Dirigido a:

Padres de familia, acudientes, hermanos y cualquier vecino o persona que tenga alguna relación afectiva con el niño, joven y/o adulto sordo.

Fecha:

30 de Abril de 2002

Lugar:

Colegio de Atención al Limitado Sensorial Francisco Luis Hernández. Aula 43.

Temática:

Estrategias de enseñanza de la lengua escrita

Objetivo:

Identificar diferentes actividades para la adquisición de la lengua escrita que pueden realizarse en el entorno familiar.

Actividades:

1. Dramatización de un grupo de niños sobre el acompañamiento de la familia en la realización de tareas.
2. Reflexión sobre la dramatización en equipos.
 - a. Generar un debate ante dos grupos. Un grupo defenderá la posición de las y los estudiantes sordos(as). El otro grupo defenderá a la parte de la familia.
 - b. Reflexiones finales.
3. Estrategias de lectura y escritura en la casa.

- a. Se dividen en grupos y cada grupo va a realizar una cartelera partiendo de la pregunta: ¿Cómo apoyan el aprendizaje de la lengua escrita en la casa? ¿Cómo piensan que se puede apoyar?
- b. Socialización en carteleras

ANEXO 4

EJEMPLO DE UNA PLANEACIÓN

Tema: Planeación conjunta sobre EL CUERPO

Fecha: Julio 25 de 2001

Objetivos:

- Realizar aproximaciones escriturales frente a palabras de objetos comunes en el aula.
- Comprender la función y utilidad de materiales en el salón de clases.
- Comprender el proceso de planeación, ejecución y evaluación de un tema de interés.

Actividades iniciales

1. Ambientación del aula. Construcción de los rótulos para nombrar los diferentes espacios del aula como son la cartelera, la biblioteca, el correo, etc También se abordarán las funciones de cada espacio ¿para qué sirve? ¿Qué se hace en ese espacio? ¿Quién lo utiliza? ¿Quiénes lo leen? Para ello se realizará una indagación a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué nombre le podemos poner? ¿Quién sabe cómo se escribe? Pueden salir varios estudiantes a escribir el nombre. Finalmente en grupo se decide cuál de las palabras escritas es la que más se acerca al nombre del espacio y se pasa a escribir en un cartel. No importa si es una escritura convencional o no, pero se dejará la inquietud de seguir indagando si existe otra forma de escribirlo y el rótulo se puede ir modificando en el transcurso del año. 25'
2. Explicación del correo interno del aula. Escritura individual de una carta. 30'
3. DESCANSO

Actividades centrales

4. Se pasa a explicar el proyecto de aula. Se presenta la primera temática del proyecto de sexualidad: MI CUERPO. Luego se dividen en equipos y a cada uno(a) se le entregarán diferentes revistas. Cada equipo debe buscar diferentes láminas que tengan que ver con el tema del cuerpo. La coordinadora también deberá buscar láminas. Luego se socializa a los demás las láminas encontradas y se puede preguntar ¿por qué escogieron esa lámina? Se procede a clasificarlas por temáticas semejantes y se va confrontando la pertinencia o no de las láminas escogidas. Después de clasificadas las láminas se les dará un nombre, estos vendrían a convertirse en los subtemas a trabajar dentro de la temática del cuerpo. Finalmente se les pregunta cuáles de esos subtemas quieren conocer y se conformarán equipos por temas de interés, cada equipo deberá escribir lo que saben o conocen del tema que escogieron. 1 h.
5. Planeación conjunta. En esta fase cada grupo, con el apoyo de la practicante decidirá el **qué**, el **por qué**, el **cómo**, **cuándo**, **dónde** y **con qué**. Esta planeación se consignará en un cuadro grande que permanecerá en el aula para recordarles lo que se está haciendo.

Actividades complementarias

6. Discutir el Manual de Convivencia del grupo

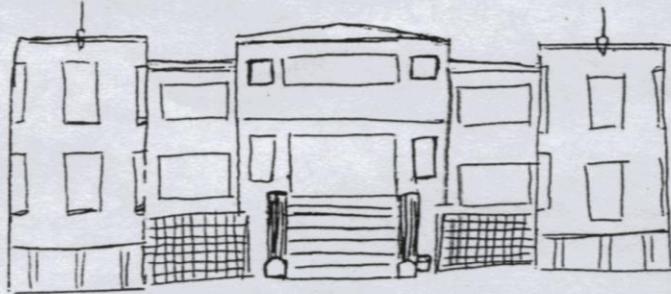
ANEXO 5

REVISTA

APOYAR YO SORDO
PERSONAS

Contenido	
Editorial	2
Noticias	3
Receta	3
Receta	4
Cuento	5
Experimento	6
Sopa de Letras	7
Autores(as)	8

EDITORIAL



CIESOB

Esta revista es el producto del esfuerzo de los y las estudiantes de los grados 2a, 3a, 4a, 4b, 4c y 4d del colegio de Atención al Limitado Sensorial Francisco Luis Hernández B., quienes con sus producciones se atrevieron a expresar sus ideas y sentimientos.

Noticia

COLEGIO CIESOR

LA NOTICIA

Integración con oyentes

Oyentes verin la colesb

CIESOR. aprender

compartir estudiar, Julio

Receta

Salpicón

+ ingredientes

6 bananas 1 banana

3 Manzanas

1 Palpato

3 Manños

Preparación

Sepelani as frutas luego

Sepelan y se mezclan

Cuento

Cuento 3A

El Zoo Igico

un día el grupo de 3A

nos fuimos de paseo a

visitar el zoológico, en

el lago habían muchos

peces pequeños que

nadaban muy rápido, conocimos

la ardilla el rinoceronte

el toro, los micos, el tigre, el oso, el cocodrilo,

los patos, la tortuga el león elefantes, serpiente

en la jirafa el hipopótamo y muchos los

animales estaban en jaulas y vivían

muy tristes y nosotros los queríamos ayudar,

pensamos ayudar. pensamos en cortar las

jaulas pero habían animales muy peligrosos

llevar los animales a un selva donde hay

espacios grandes. donde los animales puedan

contentos también. hay un río donde

encuentran peces para comer

Experimento

Experimento

materiales.

1 piedra. 

4 hilos 

1 hoja. 

1 aguja. 

1 Mete el hilo en la aguja

2 Mete el hilo en las 4.
puntas.

3 AMORRA la piedra a. los
hilos

4 tira el patacaídas.

6 Pasatiempos

Sopa de Letras

O	P	e	m	C	a	b	a	l
L	S	f	a	p	a	p	o	i
d	b	O	Y	i	m	ò	h	t
e	v	t	i	n	P	e	r	O
L	n	a	P	g	z	O	C	r
F	O	L	o	u	m	r	a	o
i	S	o	S	i	a	r	S	P
n	E	r	a	n	m	E	a	a
m	T	O	Y	O	a	P	z	a

Busca Palabras conoCex

AUTORES (AS)

2a

Angee Yurani Arias
 Ángela Julieth Bahoz
 Daniel Alejandro Ospina
 Daniela Atehortúa
 Jenifer López
 Johan Sebastián Rivera
 Juan David Arboleda
 Karen Andrea Tuberquia
 Kelly Mariana López
 Leidy Viviana Rengifo
 Luis Alberto Aristizabal
 Meliza Andrea Vidal
 Miguel Ángel Gómez
 Miladys Congote
 Oscar Andrés Montoya
 Pablo Andrés Castaño

4b

Ana María González
 Cristian Alejandro Echeverri
 Diana Marcela González
 Franco Alexander Tuberquia
 Freyman Alexis Cardona
 Giovanni Alexis Estrada
 Jhonattan Alexis García
 Juan Camilo Arroyave
 Juan David Úsuga
 Julián Andrés Zapata
 Laura Carolina Sánchez
 Leidy Tatiana Pérez
 Luz Dalgi Villada
 Mariluz Delgado
 Yennifer Katherine Loaiza

3a

Andrés Felipe Vásquez
 Anny Carolina Franco
 Edie Esteban Pereira
 Freimam Yamid Cano
 Gabriel Jaime Moreno
 Isabel Cristina Agudelo
 Johan Alexander Quinchía
 Jonathan Valderrama
 Linney Torres
 Luis Andrés Builes
 Luisa Fernanda Meneses
 Marvin Argaez
 Pedro Alexis Agudelo
 Sirley Tatiana Mejía
 Susana Pareja
 Víctor Alonso Acevedo
 Yamile Gallego

4c

Carlos Saldarriga
 Diana Marcela Álvarez
 Erica Julieth Muñoz
 Jairo Andrés Toro
 Jhon David Moreno
 Jhonny Aguiar
 Juan Guillermo Bueno
 Juan Guillermo Carvajal
 Juan Manuel Jaramillo
 Julián Gutiérrez
 Kelly Alejandra Montoya
 Kelly Johana Otálvaro
 Osvaldo Hernández
 Yeison Tamayo
 Yésica Castañeda
 Yéssica Botero

4a

Alejandra Serna
 Andrés Felipe Burgos
 Cindy Milena Henao
 Clara Inés Suárez
 Diana Marcela Agudelo
 Diana Milena Gómez
 Hernán Darío Vásquez
 Laura María Aristizabal
 Luis Fernando Urrego
 Luis Fernando Vásquez
 Sandra Milena Orrego
 Yorman Darío Herrera
 Yuldre Buvan Berrio

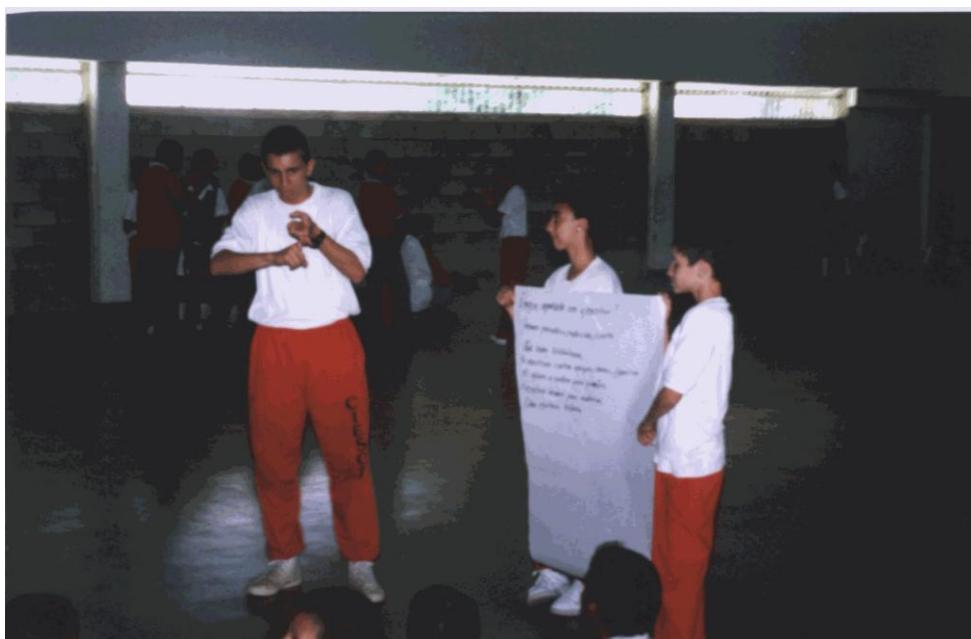
4d

Adriana Milena Bedoya
 Andrea Rojo
 Bibiana Calderón
 Carmen Emilia Galeano
 Claudia Urrego
 Javier Humberto Gallego
 Jhon Alexander Benitez
 Jhon Freddy Mosquera
 Johnny Arley Urrego
 Juan David Pérez
 Juan Pablo Montoya
 Leidy Lilibiana González
 Sergio Salgado
 Vanesa Henao
 Yuly Andrea Gómez
 Yuly Yohomar Buriticá

ANEXO 6
REGISTRO FOTOGRÁFICO



**TALLER CON LOS ESTUDIANTES DE NOVENO DE BACHILLER Y
PRIMARIA**



GRUPO TERCERO DE PRIMARIA



GRUPO SEGUNDO DE PRIMARIA



GRUPO CUARTO DE PRIMARIA

TALLERES CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA



PRODUCCIONES EN GRUPO

