

El reto de la enseñanza del español como segunda lengua para estudiantes sordos en el nivel universitario

Lady Johanna Avendaño-Contreras¹

Andrea Marcela Buitrago-Ortiz²

Lina Rocío Hernández-Aguilera³

Este documento tiene como finalidad abordar la enseñanza del español como segunda lengua para personas sordas en la educación superior. El interés por dicha temática radica en la importancia que tiene, dentro del plano académico, el que los estudiantes sordos aprendan español como L2. Importancia que se expresa no solo en las necesidades relacionadas con la lectura y la escritura de textos en español a la que se enfrentan los estudiantes sordos en las diferentes clases que cursan dentro de la universidad, sino también en las exigencias y parámetros de formación para profesionales: frente a los procesos de adquisición de la lengua materna, L1, y segunda lengua, L2, expresados por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) y las exigencias frente al enfoque de enseñanza de español como L2 desde las directrices planteadas por el Marco Común Europeo (MCE) para su enseñanza.

.....
1 Docente, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional.

2 Docente, Departamento de Lenguas, Universidad Pedagógica Nacional.

3 Docente, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional.

El español como segunda lengua es fundamental para que los licenciados sordos puedan desempeñarse profesionalmente de forma satisfactoria, por eso, en la actualidad, desde la normatividad se le ha prestado mayor atención a las orientaciones de enseñanza de esta lengua, pues se siguen presentando dificultades en el contexto de educación superior que no corresponden solo a este nivel, sino a procesos educativos previos de la educación primaria, básica y media, los cuales generan dificultades en el nivel de español que alcanzan los profesionales al transitar por la educación universitaria.

Por otra parte, la universidad debe responder a las exigencias que se hacen sobre los niveles de español de los egresados de las licenciaturas en la Resolución 18583 del 2017 del Ministerio de Educación Nacional. En esta se plantea que los egresados “licenciados cuya lengua materna no sea el castellano, deben acreditar como segunda lengua el castellano en nivel B2” (p. 9). Si bien la resolución 18583 queda sin sustento una vez se expide el decreto 1330, queda en el aire la preocupación sobre los niveles de español que requieren alcanzar los futuros docentes sordos y así mismo las acciones que desde la universidad se deben realizar, pues en el decreto se plantea que “el programa deberá establecer las condiciones que favorezcan la internacionalización del currículo y el desarrollo de una segunda lengua” (p. 11), lo cual deja la formación en segunda lengua a la libre decisión de cada programa y no se establece un mismo nivel para todos.

De acuerdo con lo anterior, al querer evaluar el nivel de español de los estudiantes sordos, se revisan las pruebas que están estandarizadas y se encuentra que en la actualidad en Colombia no se cuenta con una prueba creada o adaptada para personas sordas con la cual se identifique el nivel de suficiencia del español; la prueba base es el DELE

(Diplomas de Español como Lengua Extranjera) creada para oyentes.

Personas sordas

La adquisición de la lengua está condicionada tanto por factores innatos como socioculturales. Si bien es cierto que “los bebés nacen con estructuras lingüísticas innatamente especificadas que restringen el procesamiento por parte del niño de las entradas lingüísticas que recibe” (Karmiloff-Smith, 1994) es decir, cuentan con un conjunto de predisposiciones innatas que les permiten identificar los sonidos y estructuras correspondientes a la lengua, estas no atienden a representaciones ya establecidas, sino que se conforman como pre-estructuras que contribuyen a desarrollar representaciones lingüísticamente relevantes, las cuales precisan de un ambiente que actúe como desencadenante.

En el caso específico de las personas sordas, los niños cuentan con todo el conjunto de estructuras lingüísticas especificadas de forma innata para adquirir la lengua (Karmiloff-Smith, 1994; Oviedo, 2003), muestra de ello es que empiezan a hacer uso de recursos no verbales, de carácter kinésico y proxémico para comunicarse. Sin embargo, debido a que no pueden acceder al insumo lingüístico oral que proviene de su entorno, se precisa de un insumo lingüístico viso-espacial que desencadene la construcción de representaciones lingüísticas y por supuesto la adquisición de un sistema de signos estructurado, en términos de reglas y niveles que posibilite la comunicación.

Esta condición de las lenguas de señas como sistemas de signos naturales implica, no solo que cuentan con todo un conjunto de niveles estructurales —parámetros formacionales, morfológicos, léxicos, semánticos, sintácticos, pragmáticos— y con unas reglas establecidas que posibilitan la comunicación, sino que además está arraigada en el marco de un conjunto de construcciones simbólicas que configuran la manera de ver y representar el mundo, en términos del individuo y de su pertenencia a un grupo social. En este sentido la lengua de señas cuenta con variedades que se

originan desde el uso mismo y que dan cuenta de esa relación entre la lengua y los escenarios culturales en donde se pone en escena.

Esta intrincada relación entre cultura y lengua, expresada por Geertz (2000) al definir la cultura como un “sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida” (p. 36) conduce a que las formas de significar permeen y a su vez estén permeadas por otras esferas del marco sociocultural. En este sentido resulta relevante hablar de la comunidad sorda en el marco de unas prácticas que la definen como tal y que permean las formas como los sordos se identifican a sí mismos y en las que son percibidos por otros.

La comunidad sorda cuenta con unas características particulares:

Tienen una lengua viso-gestual que les es propia, la Lengua de Señas, y una serie de costumbres y valores surgidos de su condición visual, como la manera de saludarse, de despedirse, de felicitar y de aplaudir, entre otras. Poseen también sus propias reglas en las interacciones sociales, conformando clubes y asociaciones donde comparten sus intereses, gustos, necesidades y en los cuales se permiten ser y expresarse en toda su dimensión. (De la Paz y Salucci, 2009, p. 2)

Tales características además de entrar a consolidar una identidad colectiva contribuyen a la configuración de identidades individuales.

Cabe anotar que las personas sordas no solo se mueven en el marco de su comunidad, sino que también están inmersos en una cultura oyente que cuenta con formas de significación e interacción propias. Al respecto, Vásquez afirma que son una comunidad bicultural (2011), de tal forma que sus visiones de mundo y sus percepciones frente a quiénes son y cómo actuar están permeadas por los dos entramados y por las representaciones que se construyen en este doble entorno acerca de lo que significa ser sordo.

Este entramado bicultural está configurado desde diversas tensiones que van mucho más allá

de las diferencias lingüísticas y que de hecho históricamente ha estado enmarcado en una suerte de ejercicio de colonización de la cultura mayoritaria —oyente—, sobre la cultura minoritaria —sordos—. Frente a este aspecto es importante tener en cuenta que la comunidad sorda ha sufrido grandes discriminaciones a lo largo de su historia, sobre todo porque por mucho tiempo se asumió su condición desde una visión patológica (Palma y Ospina, 2016), dando prioridad a la condición de sordera sobre la persona, lo cual se tradujo en desconocimiento e incluso segregación, concepción que cada vez más está siendo desplazada por una visión socio-antropológica, desde la que se concibe que,

la sordera da lugar a una forma diferente de percibir y vivir el mundo que ha tenido como consecuencia el desarrollo de las lenguas de signos y la formación de comunidades de personas Sordas con una historia y una cultura propias. (Confederación Estatal de personas sordas, citada por Palma y Ospina, 2016, p. 80)

Enseñanza de L2 a personas sordas: Marco común europeo de referencia para las lenguas y marco normativo colombiano

Al moverse en los dos entornos, el mundo sordo y el mundo oyente, las personas sordas aprenden la lengua de señas como L1, bien sea por la exposición temprana a esta mediante su contexto lingüístico o en el marco de su ingreso a las instituciones educativas y configuran la lengua mayoritaria, en el caso de Colombia el español, como L2. Cabe anotar que esta última no se adquiere de manera natural, puesto que ellos no tienen acceso de manera auditiva, su aprendizaje, por tanto, se da a partir de procesos sistemáticos de enseñanza.

Lo que se busca mediante los procesos de enseñanza del español como L2 es que los estudiantes sordos adquieran esta lengua, a partir del insumo visual proveniente de la lengua escrita. En el caso específico de Colombia el Instituto Nacional para Sordos, Insor, en convenio con otras instituciones ha venido adelantando propuestas educativas que apunten a una educación bilingüe bicultural, EBBS, la cual fomenta el fortalecimiento de la lengua de señas como L1, mientras que de forma paralela se establecen puntos de interacción entre esta y el aprendizaje de L2. Se considera así la lengua de señas “como una lengua completa sobre la cual es posible sentar las bases para el aprendizaje de una segunda lengua” (Hugounenq, 2005, citado por Lissi *et al.*, 2012). Desde esta propuesta se reconocen las particularidades propias del contexto educativo y de la comunidad de personas sordas con las que se está trabajando, en ese sentido las experiencias educativas se construyen desde la observación y el análisis de las condiciones propias del contexto (Portilla, *et al.*, 2006).

La enseñanza de L2, desde el insumo visual y en correlación con L1, se constituye en un desafío para la educación. Esta condición implica un doble reto, primero la movilización de estrategias y procesos en las dimensiones lingüística (López-Ferrero, 2002; van Dijk, 2008), cognitiva (Cassany *et al.*, 1994; Flower y Hayes, 1981) y social (Bazerman, 1988; Benvegnú, 2004; Carlino, 2005), subyacentes a los procesos de comprensión y producción textual. Segundo, la adquisición del castellano como segunda lengua, condición que implica que el estudiante cuente con un conjunto de herramientas que le permitan descubrir el funcionamiento de la lengua, para así desarrollar y establecer interrelaciones entre las competencias gramaticales y sociolingüísticas,

es decir, alcanzar la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980).

Como consecuencia del conjunto de factores mencionados, los estudiantes sordos que llegan a las instituciones de Educación superior en Colombia son un número reducido en relación con el total de la comunidad y, además, cuentan con experiencias y niveles diversos en la adquisición de L2 e incluso de L1:

Sobre el total de 357 estudiantes sordos matriculados, el 48 % (173) de los estudiantes han sido identificados por las IES como usuarios de Lengua de Señas Colombiana —LSC. Del 26 % (94) de los estudiantes, se desconoce la información para establecer la particularidad lingüística. El 19 % (66) fueron identificados como usuarios de castellano oral —CO, y un 5 % (16) fueron identificados como usuarios tanto de Lengua de Señas Colombiana —LSC, como de castellano oral —CO. Se observa un 2 % (8) de los estudiantes que no son usuarios de ninguna lengua. (Insor, 2017, p. 29)

Teniendo en cuenta la diversidad lingüística, en términos de la adquisición y competencia tanto en L1 como en L2, se espera que en las instituciones de nivel superior se instauren políticas educativas y se propongan estrategias que apunten al fortalecimiento de la lengua de señas como L1 y del castellano escrito como L2. En relación con este último, la normativa colombiana expone que “Las instituciones de educación superior podrán prever para los miembros de grupos étnicos y licenciados cuya lengua materna no sea el castellano, la posibilidad de que acrediten como segunda lengua el castellano en nivel B2” (Resolución 18583, 2017). En este mismo sentido se plantea que dicho nivel debe corresponder al Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

En el caso de los estudiantes sordos, como se anotó anteriormente, la segunda lengua corresponde al castellano escrito, según se expresa en la ley 982 del 2005, a partir de la cual se asume la educación bilingüe para esta población como aquella

que reconoce que hay sordos que viven una situación bilingüe en Lengua de Señas Colombiana y Castellano, por lo tanto, su educación debe ser vehiculizada a través de la Lengua de Señas Colombiana y se debe facilitar el Castellano como segundo idioma en su modalidad escrita primordialmente u oral en los casos en que esto sea posible. (Ley 982, 2005)

La enseñanza del castellano escrito como L2, vista desde los lineamientos del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje enseñanza y evaluación* (MCERL), atiende a un enfoque basado en la acción, pues se asume que los individuos que hacen uso de o están aprendiendo una lengua están insertos en un entorno social y realizan un conjunto de acciones, tanto discursivas como de otros órdenes, las cuales están orientadas a un fin y tienen lugar en contextos específicos, por ello,

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Consejo de Europa, 2001, p. 9)

La enseñanza de la lengua por lo tanto está atravesada por diferentes dimensiones: las actividades, los contextos, los ámbitos, las competencias generales y comunicativas, las tareas, los textos, pues lo que se busca es que el individuo pueda desempeñarse como actor social y esto implica que pueda realizar diferentes acciones mediadas por la comprensión y/o expresión de un texto, adecuadas al contexto en el que tiene lugar la interacción y a sus fines. Se resalta así la idea de las competencias

entendidas como “el conjunto de conocimientos, destrezas y características individuales que le permiten a una persona realizar acciones” (Consejo de Europa, 2001, p. 9) y de la competencia comunicativa como la capacidad para usar medios lingüísticos, no solo gramaticalmente correctos, sino también apropiados a la situación social específica donde se ponen en escena.

Visto desde esta perspectiva, se espera que los estudiantes sordos al terminar su formación de pregrado alcancen una competencia comunicativa en castellano escrito correspondiente al nivel B2. Competencia que dentro de las escalas generadas por el MCERL apunta a un usuario independiente, el cual es caracterizado por un conjunto de descriptores que evidencian el cumplimiento de dicha caracterización, en el marco de actuaciones lingüísticas que tienen lugar en diferentes contextos de interacción.

Para que los estudiantes alcancen la competencia comunicativa en castellano escrito, correspondiente al nivel B2, las instituciones educativas deben brindar unas condiciones de formación que atiendan en términos prácticos a las políticas de educación inclusiva. Estas se hayan descritas en el decreto 1421 del 2017, en el cual se hace énfasis sobre el papel que deben jugar las diferentes entidades, tanto a nivel de la educación básica como superior, en cuanto a la necesidad de hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad auditiva, lo que como ya se ha enunciado precisa de una Modalidad Bilingüe Bicultural definida como

aquella cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje será en la Lengua de Señas Colombiana— Español como segunda lengua y consiste en la destinación de establecimientos educativos regulares, en los que se contarán con aulas paralelas y docentes bilingües que impartan la formación en lengua de señas, y otros apoyos tecnológicos, didácticos

y lingüísticos requeridos, entre los que están los intérpretes de Lengua de Señas Colombiana y modelos lingüísticos. (Decreto 1421 del 2017)

Cabe anotar que el agenciamiento de esta Modalidad Bilingüe Bicultural, en el contexto colombiano, trae consigo múltiples retos para las instituciones educativas y que alcanzar los logros propuestos por el MEN implica superar diversas situaciones, muchas de ellas relacionadas con el hecho de que el reconocimiento de la lengua de señas como idioma propio de la población sorda en el país se haya dado tan solo hace 25 años, al igual que los lineamientos relacionados con las acciones pedagógicas que subyacen a la prestación del servicio educativo a las personas sordas (Ley 324 de 1996). Brecha temporal que se hace aún más estrecha si se tiene en cuenta la diferencia entre la proclamación de la ley y su implementación.

Al respecto los estudios adelantados por el observatorio del Insor identifican la falta de acceso adecuado y temprano a la lengua de señas como primera lengua (Collazos, 2005); la necesidad de contar con un mayor número de maestros que tengan formación y competencia lingüística en lengua de señas (Insor, 2017); los niveles dispares en términos de adquisición, tanto de la lengua de señas, como del castellano con la que cuentan los estudiantes (Insor, 2017) y la necesidad de ahondar en los estudios relacionados con las metodologías para la enseñanza del castellano como L2 (Collazos, 2005). Panorama que pone en evidencia la necesidad de investigar sobre formas y estrategias que posibiliten la realización efectiva de una educación en la Modalidad Bilingüe Bicultural, haciendo un reconocimiento de los alcances que ha tenido hasta ahora su implementación, pero también generando posibilidades frente a los diferentes retos que esta representa, en términos de la educación.

Referencias

- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. University of Wisconsin Press.
- Benvegnú, M. A. (2004). Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes. En P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto*, 6, 41-57. Lectura y Vida.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. *Uni-Pluriversidad*, 5(3), 71-72. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12132>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Collazos, J. (2005). La situación de las aulas para sordos en Colombia. En Insor, *Hacia una calidad de las aulas para sordos. Orientaciones preliminares* (pp. 2-11).
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- De la Paz, M. y Salucci, M. (2009). Elementos de la cultura sorda: Una base para el currículo intercultural. *REXE, Revista de estudios y experiencias en educación*, 8(15), 31-49.
- Decreto 1421 (2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. D. O.: 47.427. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- van Dijk, T. 2008. Discourse and context: A Socio-cognitive approach. Cambridge University Press. <https://www.academia>.

edu/7167253/Discourse_and_Context_a_sociocognitive_approach_van_Dijk

Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *National Council of Teachers of English*, 32(4), 365- 387. <https://www.jstor.org/stable/356600>

Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas* (vol. 1). Gedisa.

Insor. (2017). Caracterización de condiciones de acceso, permanencia y graduación de estudiantes sordos en IES colombianas. Colombia: Ministerio de Educación. http://www.insor.gov.co/bides/wp-content/uploads/archivos/caracterizacion_acceso_perm_grad_estudiantes_sordos_ies.pdf

Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad: La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Alianza.

Ley 324 (1996). Por el cual se reglamentan algunas normas a favor de la comunidad sorda. Colombia. 11 de octubre de 1996. D. O.: 42.899. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0324_1996.html

Ley 982 (2005). Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. 2 de agosto de 2005. D. O.: 45.995. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0982_2005.html

Lissi, M. R., Svartholm, K. y González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 299-320. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>

López-Ferrero, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Revista Signos*, 35(51-52), 195-215. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100013>

Oviedo, A. (2003). Algunas notas sobre la comunidad sorda venezolana y su lengua de señas. *Cuadernos Edumedia*, 3, 12-20.

Palma, A. C. y Ospina, V. E. (2016). Pensar la inclusión: resignificando a las personas sordas. *Trans-pasando Fronteras*, 10, 77-95. <https://doi.org/10.18046/retf.i10.2384>

Portilla, L., Bejarano, O. y Cárdenas, M. (2006). Educación bilingüe para sordos-etapa escolar. *Orientaciones pedagógicas*. Documento, (1). Ministerio de Educación Nacional. https://www.academia.edu/8744765/Educaci%C3%B3n_Biling%C3%BCe_para_estudiantes_sordos

Resolución 18583 (2017). Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. 15 de septiembre de 2017. D. O.: 50.357. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_mineduacion_18583_2017.htm

Sandler, W. y D. Lillo-Martin (2006), *Sign Language and Linguistic Universals*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139163910>

Vásquez, P. (2011). *Mis manos son mi voz: las personas sordas y la lucha por el reconocimiento de sus derechos lingüísticos en el Ecuador*. [Tesis de maestría]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/2827>