



En la frontera del limbo lingüístico

(Fines y objetivos del currículo de español del grado sexto de la I.E.D. Isabel II.
Una propuesta que surge de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes Sordos)

Sandra Pilar Munar García
Jason Daniel Salgado Torres

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera
Bogotá, D.C.
2019



En la frontera del limbo lingüístico

(Fines y objetivos del currículo de español del grado sexto de la I.E.D. Isabel II.
Una propuesta que surge de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes Sordos)

Sandra Pilar Munar García
Jason Daniel Salgado Torres

**Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Lingüística Aplicada del Español
como Lengua Extranjera**

Asesora
JANETH SOLANO DÍAZ

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera
Bogotá, D.C.
2019

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

Dedicatoria y agradecimientos.

A nuestro amado y adorado Dios, quien nos ha brindado la paciencia y la sabiduría para la elaboración de este trabajo.

A nuestra familia y amigos, por su comprensión y colaboración en este proceso.

A los estudiantes Sordos y sus familias, por su consentimiento y colaboración constante con este trabajo.

A los intérpretes, porque fueron nuestros puentes de comunicación entre los usuarios de la lengua de señas y los Oyentes.

A los docentes Sordos y Oyentes del Colegio Isabel II, de la jornada de la mañana, por su paciencia, colaboración y aportes a este proyecto investigativo.

A la Pontificia Universidad Javeriana y a todo su personal.

A nuestros compañeros de clase, por su apoyo y aportes al proyecto realizado.

A todos los profesores de la Maestría, quienes hicieron parte del proyecto investigativo, por sus conocimientos y saberes.

A la vida y al tiempo por permitirnos culminar este proceso.

Y de manera muy especial a la profesora Janeth Solano Díaz por su acompañamiento constante y su paciencia.

RESUMEN

El presente trabajo, *En la frontera del limbo lingüístico*, aplica el modelo de análisis curricular de García-Santa Cecilia (1995), en su *nivel de decisión*, en lo concerniente al análisis e identificación de necesidades de aprendizaje. Procedimiento que permite el logro del objetivo general de la investigación, esto es, proponer los fines y objetivos que dan apertura a la construcción del plan curricular de español para estudiantes Sordos que inician el grado sexto de educación básica secundaria del Colegio Isabel II I.E.D. Adicionalmente, presenta unas orientaciones generales, para los docentes de español isabelinos, que los guía en la toma de decisiones sobre los restantes componentes curriculares a saber, los *contenidos, metodología y evaluación*, que no son objeto del presente estudio. De esta manera, el estudio, contribuye al proceso de articulación de los planes de estudio de español del grado quinto de educación básica primaria y del grado sexto, que está llevando a cabo la institución educativa. El marco conceptual se fundamenta en Stenhouse (1975), Grundy (1987), Gimeno (1988) y García (2017), en cuanto al concepto de *currículo*. Retoma el trabajo de Castellanos (2010), Rosales (2003), Brown (1995), Bozhovich (1979) y Maslow (1985) para definir el concepto de *necesidad*. El marco teórico, se basa en los *niveles de decisión y actuación* propuestos por el profesor Álvaro García Santa-Cecilia (1995), en su modelo comunicativo de análisis curricular de su tesis doctoral, aspecto que caracteriza el trabajo como una investigación *aplicada*. Finalmente, los criterios de Francisco Cisterna (2005) orientan su metodología, ajustándose así a una estructura *cualitativa e interpretativa*.

Palabras claves: *análisis de necesidades, fines y objetivos, currículo de, español, Sordos.*

ABSTRACT

The present research, *At the linguistic limbo border*, applies the García Santa-Cecilia's (1995) curriculum analysis model, in its *decision level*, relating to needs analysis and their identification. Procedure that allows to achieve the research general objective which consist on suggesting the purposes and objectives that will help to structure the Spanish curriculum for Deaf students who start the sixth grade of secondary school at the Colegio Isabel II I.E.D. In addition, it presents some general guidelines, for Spanish isabelinos teachers, which will help them make decisions about curriculum components such us: contents, methodology and evaluation. On the other hand, this study contributes to join the fifth grade Spanish curriculum and the sixth grade of elementary school. The conceptual research framework focuses on Stenhouse (1975), Grundy (1987), Gimeno (1988) and García (2017) *curriculum* concept; takes up the work of Castellanos (2010) Rosales (2003), Brown (1995) Bozhovich (1979) and (Maslow, 1985) to define the concept of *necessity*. The theoretical framework is based on the communicative model of curricular analysis and its *decision* and *action levels* proposed by Professor García Santa-Cecilia (1995), in his doctoral thesis. Consequently, it responds to an applied research. Finally. Francisco Cisterna's (2005) criteria, provides its methodology, adjusting to a qualitative and interpretative structure.

Key Words: needs analysis, Spanish curriculum, deaf, purposes and objectives.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN

1. Problema

1.1. Situación problemática.-----	1
1.2. Descripción de la distribución de la población Sorda del Colegio Isabel II I.E.D.-----	5
1.3. Formulación del problema de investigación. -----	7

2. Justificación

2.1. Antecedentes o estado de la cuestión.-----	8
2.1.1. Nivel Institucional. -----	9
2.1.2. Nivel Nacional.-----	11
2.1.3. Nivel internacional.-----	14
2.2. Importancia de la investigación.-----	15
2.2.1. Pontificia Universidad Javeriana. -----	16
2.2.2. Ámbito profesional y personal.-----	16
2.2.3. I.E.D. Colegio Isabel II. -----	16

3. Objetivos

3.1. Objetivo general. -----	18
3.2. Objetivos específicos. -----	18

4. Marco de referencia

4.1. Marco conceptual.-----	20
4.1.1. Concepto de <i>currículo</i> .-----	20
4.1.2. Concepto de <i>necesidad</i> . -----	21
4.1.3. Concepto de <i>análisis de necesidades</i> según García Santa- Cecilia. -----	23
4.1.4. Concepto de <i>necesidades objetivas y subjetivas</i> según Isodoro Castellanos. -----	23
4.1.5. Concepto de <i>educación bilingüe</i> según Rainer Enrique Hamel aplicado al contexto isabelino	24
4.1.6. Concepto de <i>poblaciones vulnerables</i> según Foster y Valdebenito. -----	25
4.1.7. Concepto de fines y objetivos según Álvaro García Santa Cecilia. -----	26
4.2. Marco teórico. -----	28

4.2.1. Modelo comunicativo de análisis curricular para lenguas extranjeras de Álvaro García Santa-Cecilia.-----	28
4.2.2. Nivel de decisión y análisis de necesidades según García Santa-Cecilia. -----	28
4.2.3. Nivel de actuación y análisis de necesidades según García Santa-Cecilia. -----	30
4.3. Marco normativo educativo, institucional, nacional e internacional para la enseñanza de segundas lenguas.-----	33
4.3.1. Proyecto educativo institucional Isabelino (PEI). -----	33
4.3.2. Plan de estudios de español para la población Sorda del grado quinto de educación básica primaria y el grado sexto de educación básica secundaria. -----	34
4.3.3. Plan de estudios de inglés como idioma extranjero para población Oyente del grado quinto de educación básica primaria. -----	40
4.3.4. Plan de estudios de inglés como idioma extranjero para población Oyente del grado sexto de educación básica secundaria. -----	40
4.3.5. Plan de estudios de Lengua Castellana para población Oyente del grado 5° de primaria. -----	41
4.3.6. Derechos básicos de aprendizaje de lenguas extranjeras de 5° de primaria y 6° de básica secundaria del MEN. -----	42
4.3.7. Derechos básicos de aprendizaje de lenguaje de 5° de primaria y 6° de básica secundaria del MEN. -----	42
4.3.8. Estándares básicos de competencias en lenguaje del MEN. -----	43
4.3.9. Estándares básicos de competencias en lengua extranjera del MEN. -----	44
4.3.10. Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)- Nivel A1 de comprensión lectora y expresión escrita en una determinada lengua. -----	45
4.3.11. Plan Curricular del Instituto Cervantes- Nivel A1 de comprensión lectora y expresión escrita en una determinada lengua. -----	46
4.4. Marco metodológico. -----	4
4.4.1. Tipo de investigación. -----	47
4.4.2. Los participantes. -----	48
4.4.3. Métodos y técnicas. -----	49
4.4.3.1. Diseño y realización de las encuestas y entrevistas Semi-Estructuradas. -----	50
4.4.3.2 Técnica para la transcripción de entrevistas y la triangulación de la información. -----	51

5. Análisis, triangulación e interpretación de la información	53
5.1. Percepción sobre el gusto por aprender español.	54
5.2. Percepción sobre la comunicación en español por escrito entre Sordos y Oyentes.	57
5.3. Percepción sobre las situaciones en que han necesitado hacer uso de la lengua de señas.	59
5.4. Percepción sobre las personas con quienes interactúan comunicativamente haciendo uso de la lengua de señas.	63
5.5. Percepción sobre la relación entre las temáticas de la clase de español con los intereses de los estudiantes Sordos Isabelinos cuando cursaban primaria.	64
5.6. Percepción de los estudiantes Sordos isabelinos del grado 602 sobre la comprensión de sus estilos de aprendizaje	68
5.7. Percepción de los estudiantes Sordos isabelinos del grado 602 sobre la comprensión de temas de la clase de español	69
6. Resultados de la investigación a partir del análisis de necesidades de aprendizaje del español de los estudiantes Sordos Isabelinos que inician el grado sexto.	73
6.1. Necesidades del proceso de aprendizaje del español de los estudiantes Sordos Isabelinos que inician el grado sexto de educación básica secundaria.	73
6.1.1. Necesidades de aprendizaje precurrentes de español para estudiantes Sordos Isabelinos que inician el grado sexto de educación básica secundaria.	73
6.1.2. Necesidades emergentes del currículo Isabelino de español como segunda lengua quinto y sexto de educación básica primaria y secundaria.	74
6.1.3. Necesidades emergentes de enseñanza del español para docentes Isabelinos de educación básica primaria.	76
6.1.4. Necesidades emergentes del currículo de español para la población Sorda isabelina de los grados quinto y sexto de educación básica primaria y secundaria.	77
6.1.5. Necesidades emergentes de acompañamiento en el aprendizaje del español para acudientes de la población Sorda de educación básica primaria y secundaria.	79
7. Propuesta: Fines y Objetivos del currículo de español para los estudiantes Sordos Isabelinos que inician el grado sexto de educación básica secundaria.	80
7.1 Fines generales del currículo de ELE- Sordos del grado 602 de educación básica secundaria.	82
7.2. Orientaciones generales para una transición y acertada articulación de los planes de estudio de español para Sordos Isabelinos y para la comprensión de la situación de enseñanza- aprendizaje.	89

7.2.1. Población Sorda isabelina bajo el nivel umbral y en el limbo lingüístico. -----	89
7.2.2. Contenidos, metodología y evaluación como parte del currículo de español para para la población Sorda isabelina que inicia el grado sexto de educación básica secundaria. -----	92

Conclusiones, recomendaciones y limitaciones

Referencias Bibliográficas.

Lista de gráficas

Gráfica 1. Actividades favoritas en tiempos libres de los estudiantes Sordos que inician el grado sexto.

Gráfica 2. Gusto por aprender español de estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 3. Percepción del nivel de español lecto-escrito por parte de los estudiantes Sordos del grado sexto.

Gráfica 4. Uso del español escrito en diferentes contextos de los estudiantes Sordos que inician el grado sexto.

Gráfica 5. Situaciones o contextos reales donde han necesitado comunicarse en español escrito.

Gráfica 6. Frecuencia de uso de la lengua de señas colombiana (LSC) por parte de los estudiantes Sordos isabelinos.

Gráfica 7. Temáticas de la clase de español e intereses de los estudiantes en el año 2018..

Gráfica 8. Comprensión de estilo de aprendizaje.

Gráfica 9. Intereses y expectativas sobre el aprendizaje del español lecto-escrito por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician grado sexto según docentes.

Gráfica 10. Comprensión de los temas de la clase de español en el momento del repaso

Gráfica 11. Grado de apropiación del trabajo realizado por Cárdenas y Celis (2017) en los docentes isabelinos encuestados.

Gráfica 12. Nivel de conocimiento de los docentes encuestados acerca de la enseñanza del español para propósitos académicos.

Gráfica 13. Necesidades de aprendizaje del español lecto-escrito según docentes isabelinos encuestados.

Gráfica 14. Uso real del español escrito de los estudiantes Sordos que inician el grado sexto según docentes isabelinos.

Gráfica 15 . Necesidades de aprendizaje del español escrito de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto por parte de sus docentes.

Gráfica 16. Debilidades de los estudiantes en la comprensión lectora del español escrito y la de la lengua de señas colombiana.

Gráfica 17. Posible propuesta para el mejoramiento curricular de la asignatura de ELE-SORDOS según docentes encuestados.

Gráfica 18. El aprendizaje del español como motivación personal de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 19. Autoconfianza para el aprendizaje del español lecto-escrito por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 20. Relación entre temáticas de la clase-de ELE-Sordos con los intereses de los estudiantes isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 21. Esfuerzo personal por el aprendizaje del español por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 22. Grado de participación en las clases de español por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 23. Tiempo destinado al aprendizaje del español por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 24. Realización de las tareas de español como parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 25. Autorreflexión sobre la manera de aprender español por parte de los estudiantes Sordos isabelinos del grado sexto.

Gráfica 26. Organización del tiempo para estudiar español por parte de los estudiantes Sordos que inician el grado sexto.

Gráfica 27. Importancia del acompañamiento en actividades o tareas de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto, para el aprendizaje del español

Gráfica 28. Importancia de profundizar temas vistos en clase de español por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 29. Importancia del español como medio para acceder al conocimiento por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 30. Actividades de clase motivantes para el aprendizaje del español lecto-escrito.

Gráfica 31. Importancia de la asistencia y atención a las clases de español por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 32. Reacciones, ventajas y desventajas de las bajas calificaciones frente a su proceso de aprendizaje del español.

Gráfica 33. Importancia del rol del docente para los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto en el aprendizaje del español.

Gráfica 34. Uso de recursos para estudiar español por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 35. Capacidad de solucionar problemas sobre-contenidos propios de la clase de español por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 36. Autoconciencia sobre distractores que interfieren el proceso de aprendizaje del español por parte de los niños Sordos que ingresan al grado sexto.

Gráfica 37. Importancia del trabajo colaborativo para estudiar los temas de la clase de español por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que ingresan al grado sexto.

Gráfica 38. Interés por conocer la cultura de la población Oyente por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 39. Hábitos de estudio para la clase de ELE según estudiantes Sordos que inician el grado sexto.

Gráfica 40. Comprensión de los temas de la clase de español al momento de repaso por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que ingresan al grado sexto.

Gráfica 41. Identificación de temas principales para repasar la clase de español por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 42. Uso de esquemas mentales u ordenadores gráficos para facilitar el estudio de los temas vistos en clase de español por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 43. Identificación de temas o ideas principales para estudiar español lecto-escrito por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que ingresan al grado sexto

Gráfica 44. Toma de apuntes en la clase de español como hábito importante para el aprendizaje del español por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 45. Conciencia sobre tener una buena ubicación en el salón para recibir clases de español por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 46. Obtención del material necesario y complementario para la clase de español de parte de los estudiantes Sordos que inician el grado sexto.

Gráfica 47. Asignación de momentos de estudio para las evaluaciones de español por parte de los estudiantes Sordos que inician el grado sexto.

Gráfica 48. Lectura o seguimiento atento de instrucciones durante la presentación de evaluaciones de español por parte de los estudiantes Sordos que inician el grado sexto.

Gráfica 49. Conciencia del tiempo requerido para la presentación de las evaluaciones de español por parte de los estudiantes Sordos que inician el grado sexto.

Gráfica 50. Reconocimiento de preguntas sencillas y difíciles en las pruebas de español por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 51. Reconocimiento de las palabras o señas claves en el momento de la instrucción al presentar una evaluación de español por parte de los estudiantes Sordos que inician el grado sexto.

Gráfica 52. Verificación de instrucciones y explicaciones dadas al momento de presentar una prueba escrita por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 53. Reconocimiento y comprensión de su caligrafía por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 54. Reconocimiento de su nivel de ortografía por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 55. Organización de la toma de apuntes en el momento de la evaluación por parte de los estudiantes Sordos que ingresan al grado sexto.

Gráfica 56. Conciencia de releer las preguntas antes de entregar las evaluaciones por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 57. Importancia del tiempo extracurricular para estudiar para la clase de español por parte de los estudiantes Sordos que inician el grado sexto.

Gráfica 58. Facilidad para concentrarse en el momento de estudiar para las evaluaciones de español por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 59. Conciencia de obtener buenos resultados en las pruebas de español cuando se le dedica tiempo por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 60. Distribución del tiempo para el estudio en casa por parte de los estudiantes Sordos isabelinos del grado sexto.

Gráfica 61. Organización del tiempo en la casa para el estudio por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 62. Concentración durante el desarrollo de las clases de español según ubicación espacial en diferentes lugares para estudiar según estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 63. Aprovechamiento óptimo del tiempo cuando se concentra para culminar las actividades de la clase de español por parte de los estudiantes Sordos que inician el grado sexto.

Gráfica 64. Importancia de las pausas activas durante el desarrollo de las clases de español para los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Gráfica 65. Autoconciencia sobre el aprovechamiento del tiempo designado para el estudio para la clase de español por parte de los estudiantes Sordos isabelinos que ingresan al grado sexto.

Gráfica 66. Conciencia frente a la concentración como herramienta fundamental de estudio para la clase de español en los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto.

Lista de tablas

Tabla 1. Matrícula general de estudiantes Sordos isabelinos de preescolar, primaria y secundaria año 2019.

Lista de anexos

Anexo 1. Carta de presentación ante docentes y directivas del Colegio Isabel II. IED.

Anexo 2. Formato correspondiente al cuestionario de la entrevista semiestructurada para aplicar a la docente de español lecto-escrito como segunda lengua de la población Sorda que inicia el grado sexto.

Anexo 3. Formato de consentimientos informados.

Anexo 4. Formato correspondiente al cuestionario de la encuesta para aplicar a los estudiantes Sordos Isabelinos.

Anexo 5. Formato correspondiente al cuestionario de la encuesta para aplicar a los docentes Sordos y Oyentes de primaria.

Anexo 6. Transcripción de entrevista realizada al docente titular Sordo de educación básica primaria.

Anexo 7. Transcripción de entrevista realizada a estudiantes Sordos que inician el grado sexto.

Anexo 8. Transcripción de entrevista realizada a estudiantes Sordos que inician el grado sexto segunda parte.

Anexo 9. Transcripción de entrevista realizada a estudiantes Sordos del grado once de educación media.

Anexo 10. Transcripción de entrevista realizada a docente de apoyo encargada del programa de inclusión del Colegio Isabel II I.E.D.

Anexo 11. Transcripción entrevista docente encargada de la asignatura de español para Sordos de grado quinto de básica primaria.

Anexo 12. Transcripción entrevista docente Oyente de apoyo encargado de la asignatura de Lengua de Señas Colombiana (LSC).

Anexo 13. Plan de estudios de inglés como idioma extranjero para población Oyente del grado quinto de educación básica primaria.

Anexo 14. Plan de estudios de inglés como idioma extranjero para población Oyente del grado sexto de educación básica secundaria.

Anexo 15. Plan de estudios de lengua Castellana para población Oyente del grado 5° de primaria.

Anexo 16. Plan de estudios de lengua Castellana para población Oyente del grado 6° de básica secundaria.

Anexo 17. Plan de estudios de Lengua de Señas Colombiana (LSC) del grado 6 ° de básica secundaria

Anexo 18. Derechos básicos de aprendizaje de lenguaje de 6° de básica secundaria (MEN).

Anexo 19. Tabulación encuesta estudiantes Sordos isabelinos grado 5 de primaria.

Anexo 20. Tabulación encuesta docentes Sordos y Oyentes del grado 5 de primaria.

Anexo 21. Tabulación encuesta docentes Sordos grado 6 (2019) sobre hábitos de estudio.

Lista de figuras

Figura 1. Organizador gráfico del nivel de decisión del modelo de análisis curricular de Álvaro García Santa- Cecilia (1995), elaborado por Munar y Salgado (2019).

Figura 2. Organizador gráfico del *nivel de actuación* del modelo de análisis curricular de Álvaro García Santa- Cecilia (1995), elaborado por Munar y Salgado (2019).

Figura 3. Formato para el diligenciamiento de planes de estudios isabelino (2018).

Figura 4. Formato diligenciado del Plan de estudios isabelino de español para Sordos del grado sexto.

Figura 5. Organizador gráfico sobre el modelo de categorización, análisis y triangulación de la información Cisterna (2005)

Introducción

Esta investigación se inscribe dentro de la línea de diseño curricular de la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera y responde a la labor social de la Pontificia Universidad Javeriana, en tanto contribuye a la realización de cambios en el sector educativo que pueden mejorar las condiciones educativas de la población beneficiada por este trabajo.

Es preciso señalar que la motivación para realizar el presente trabajo surgió del interés por comprender su proceso de enseñanza-aprendizaje del español y su estado de vulnerabilidad relacionado con la barrera comunicativa existente entre la minoría Sorda, cuya primera lengua es la lengua de señas colombiana y la mayoría Oyente, cuya primera lengua es el español oral y escrito.

El trabajo se distingue porque, por un lado, amplía el horizonte investigativo y permite que sus lectores comprendan que la educación es un derecho-deber para toda persona, que se debe ofrecer en condiciones de equidad, sin importar su raza, sus creencias religiosas, su sexo y/o su discapacidad.

De otro lado, da apertura a la construcción del plan curricular de español para estudiantes Sordos que inician el grado sexto en el Colegio Isabel II. Adicionalmente, en el apartado siete punto dos punto dos (7.2.2), muestra un camino que orienta la toma de decisiones respecto a la continuidad de la construcción de éste, en cuanto a contenidos, metodología y evaluación, pertinentes al proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.

Lo anterior se consigue, gracias a los estudiantes Sordos isabelinos, a quienes se les dio la oportunidad de compartir sus necesidades, intereses, gustos y expectativas frente al aprendizaje del español, permitiéndoles de esta manera, ser partícipes de la creación de su currículo. En consecuencia, en el capítulo cinco (5) se describe su aporte, contribuyendo con ello a que esta población salga del limbo lingüístico en que se encuentra y sea incluida en los diferentes ámbitos de la familia y la sociedad.

Así las cosas, el presente trabajo, da respuesta al interrogante relacionado con *¿Cuáles serían los fines y objetivos que darían paso a la elaboración del plan de estudios de español como segunda lengua, para la población Sorda que inicia el grado sexto de educación básica secundaria, en el Colegio Isabel II IED, a partir del análisis de sus necesidades de aprendizaje?* Interrogante tratado en el capítulo uno (1), que surge de una situación problemática compuesta por tres hechos: el primero tiene que ver con la falta de articulación en los planes de estudio de español como segunda lengua entre los grados quinto de educación básica primaria y sexto de educación básica secundaria del Colegio Isabel II; el segundo hecho, se relaciona directamente con la falta de cualificación de los docentes de primaria encargados de la asignatura en mención; y el tercer hecho, tiene que ver con la ruptura que hay entre los programas de español para Sordos de las diferentes Instituciones Educativas Distritales

debido a que no hay comunicación entre los Colegios que permita consolidar un plan de estudios común a estos.

En este orden de ideas, se da respuesta al interrogante y se logra del objetivo general del trabajo, dado que, en el capítulo siete (7) se proponen los *finés y objetivos* del plan de estudios de español como segunda lengua, para los estudiantes Sordos del grado sexto de educación básica secundaria del Colegio Isabel II IED, a partir del análisis e identificación de sus necesidades de aprendizaje.

Lo anterior se logra gracias al logro de los objetivos específicos planteados en este estudio, y al desarrollo del apartado cuatro punto dos (4.2) que trata de la consulta del modelo de análisis curricular de Álvaro García Santa-Cecilia (1995), en su nivel de decisión y actuación, en tanto allí se encuentran: las orientaciones para la identificación y análisis de *necesidades de aprendizaje* del español como segunda lengua aplicadas a los estudiantes Sordos que inician el grado sexto de educación básica secundaria; la identificación de las *necesidades objetivas y subjetivas* de estos estudiantes, respecto al aprendizaje del español como segunda lengua; la identificación de sus *necesidades de aprendizaje* como insumo para la propuesta de los fines y objetivos del plan de estudios; y finalmente, la propuesta de unas orientaciones generales sobre los *contenidos*, la *metodología* y la *evaluación* curricular para que sean consideradas por la institución en el momento de dar continuidad a la elaboración y posterior desarrollo del plan de estudios de español para Sordos del grado sexto de educación básica secundaria.

En cuanto al marco de referencia, dado en el capítulo cuatro (4), se cuenta con autores tales como: Álvaro García Santa-Cecilia (1995) y su modelo comunicativo de análisis curricular para el diseño del currículo de español isabelino del grado sexto. Del cual, se aplicó para efectos de este trabajo, los niveles de *decisión y actuación*, en tanto son los apartes que tratan, entre otros aspectos, el análisis de necesidades de aprendizaje de una lengua, y, por otro lado, el autor Isodoro Castellanos (1995) y su concepto sobre los términos *necesidades objetivas y necesidades subjetivas*.

A su vez, se cuenta con otros autores en el marco conceptual (apartado 4.1) tales como: Rainer Enrique Hamel (2012) quien brinda el concepto de *educación bilingüe*, aplicado al contexto isabelino, y Foster (2014) y Valdebenito (1897) por el concepto de *poblaciones vulnerables*.

Por otro lado, en el apartado cuatro punto tres (4.3), denominado marco normativo educativo, se describen los planes de estudio del área de humanidades de la IED Colegio Isabel II, tanto de la población Oyente como Sorda, de los grados quinto de educación básica primaria y sexto de educación básica secundaria, correspondientes a las asignaturas de español, inglés y lengua de señas colombiana; los derechos básicos de aprendizaje de lenguaje (2016) y lenguas extranjeras (2016) del Ministerio de Educación Nacional, correspondientes a los grados quinto de primaria y sexto; el Marco Común

Europeo de Referencia (2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), en su nivel A1 de comprensión lectora y expresión escrita.

El marco metodológico, se expone en el apartado cuatro punto cuatro (4.4), y se sustenta en el modelo de investigación cualitativa de Francisco Cisterna (2010) con sus referentes sobre tópicos de la investigación, categorización, triangulación y validación e interpretación de la información.

Adicionalmente, en el capítulo dos (2) se encuentra la justificación del presente trabajo, con sus respectivos antecedentes tanto a nivel nacional, internacional y, la importancia de la investigación. Por otro lado, en el capítulo tres (3), se encuentra la descripción del objetivo general y los específicos del presente trabajo.

Finalmente, el documento, aparte de presentar las conclusiones, elabora una serie de recomendaciones y limitaciones para tener en cuenta para futuros procesos de investigación relacionados con el tema.

1. Problema

Antes de desarrollar este apartado, es preciso indicar que a lo largo de la investigación se usará la palabra Sordos (as), con "S" mayúscula, para referirse a la población usuaria de la lengua de señas colombiana (en adelante LSC) en tanto miembros de la Comunidad Sorda colombiana. De otro lado, también se precisa que la presente investigación se inició en el segundo semestre del año 2018, cuando la población objeto de estudio, se encontraba cursando el grado quinto de educación básica primaria, y continuó su desarrollo durante el primer semestre del año 2019, con la misma población que cursa actualmente el grado sexto de educación básica secundaria.

Una vez aclarado lo anterior, el primer capítulo plantea la situación problemática curricular a solucionar en una institución educativa pública del Distrito Capital que cuenta con población Sorda en proceso de aprendizaje del español como segunda lengua y la adquisición de la lengua de señas colombiana como su primera lengua (en adelante LSC)

1.1. Situación problemática

La situación problemática observada en la jornada mañana, de la sede A de la institución educativa Colegio Isabel II I.E.D, está compuesta por tres hechos fundamentales: el primero, se evidencia cuando se revisan los planes de estudio de español para población Sorda, de los niveles de educación básica primaria y secundaria, y se identifica una fractura en su contenido en el momento de la transición hacia el grado sexto.

El segundo hecho identificado, es la necesidad de cualificación o capacitación permanentemente de los docentes isabelinos que se dedican, en la actualidad, a la enseñanza de español para Sordos en el nivel de educación básica primaria. Y el tercer hecho, es la situación de ruptura entre los programas de enseñanza-aprendizaje de ELE-Sordos de las diferentes Instituciones Educativas Distritales (en adelante IEDs) que cuentan con programas de inclusión de escolares Sordos, en tanto no cuentan con lineamientos, estándares curriculares o derechos básicos de aprendizaje (DBA), emanados oficialmente del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) o de la Secretaría de educación Distrital (en adelante SED), que orienten este proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua y de la lengua de señas colombiana como primera lengua.

En este orden de ideas, el primer hecho problemático se identificó cuando, al leer el trabajo de grado, titulado *Extranjeros en su propia tierra*, de las docentes Esperanza Cárdenas y Janeth Solano (2017), ambas profesoras de planta del Colegio Distrital Isabel II, apenas mencionan esta situación

para efectos del desarrollo de su trabajo, el cual se centra en la fundamentación del currículo de ELE-Sordos de educación básica secundaria y media.

Al respecto, mencionan las docentes que mientras en educación básica primaria, en las aulas para Sordos (en adelante APS), los estudiantes se encuentran en un aula exclusiva, donde se orientan todas las asignaturas en su primera lengua (L1), la LSC, por otro lado, en la educación básica secundaria y media, los docentes Oyentes orientan todas las asignaturas en español (L2) con mediación del servicio de interpretación (español-LSC/ LSC-español).

Sin embargo, respecto a las asignaturas de LSC y ELE-Sordos, las docentes mencionan que estas se orientan en aula exclusiva tanto en primaria como en educación básica secundaria y media. En primaria, la asignatura de LSC está a cargo de un modelo lingüístico (persona Sorda que por lo general no cuenta con formación pedagógica y tampoco con formación en enseñanza de la lengua materna) y la segunda asignatura, el español para Sordos, está a cargo de una profesora licenciada en educación especial.

Con respecto a la LSC, en secundaria y media, está a cargo de una persona nativa en la LSC y un profesor licenciado en psicopedagogía, con formación certificada y vasta experiencia como intérprete de LSC. En cuanto a la asignatura de español para Sordos, en educación básica secundaria y media, está orientada por una licenciada en lenguas modernas con una vasta experiencia, de más de trece años, en la enseñanza del español para Sordos.

Para dar mayor claridad de esta situación de enseñanza, se tiene que: mientras la población Oyente toma la clase de inglés (L2- Oyentes), la población Sorda se dirige, en un espacio aparte, a la clase de español (L2-Sordos). Y mientras la población Oyente toma la asignatura de español (L1-Oyentes), la población Sorda recibe, en otro espacio, la clase de LSC (L1-Sordos).

De regreso al punto, sobre la desarticulación de los planes de estudio, ésta se corrobora, tanto para el plan de estudios de LSC como para el español para Sordos, al momento de consultar el proyecto educativo institucional isabelino (en adelante PEI). Como lo mencionan las autoras, no hay un plan de estudios de español para Sordos de educación básica primaria articulado que permita una transición coherente y equilibrada con el plan de estudios del grado sexto de educación básica secundaria. En consecuencia, es probable que la población Sorda que inicia el grado sexto, el presente año (2019), no haya desarrollado en lecto-escritura, los precurrentes esperados y exigidos en el plan de estudios de español para Sordos del nivel de educación básica secundaria, entendiéndose precurrentes como el conjunto de condiciones previas necesarias para que se pueda iniciar y desarrollar con éxito y eficacia la enseñanza y aprendizaje del proceso tanto de lectura como de escritura (Gallego, 2006).

En este sentido, las docentes manifiestan que han hecho explícita esta situación en jornadas pedagógicas y en otros momentos de la dinámica institucional, sin obtener solución por parte de las directivas, en cuanto a la asignación de espacios y tiempos destinados y programados, dentro de la asignación académica de los docentes, para llevar a cabo este empalme y la respectiva articulación. Se suma entonces, otra necesidad relacionada con los docentes de ELE-Sordos tanto en básica primaria como en básica secundaria y media: un espacio pedagógico de encuentro de maestros, para realizar este tipo de trabajo curricular dentro de su jornada laboral.

El segundo hecho problemático está relacionado con la falta de oportunidades de capacitación a los docentes que tienen a su cargo la enseñanza de ELE-Sordos. Al respecto, se ha indagado sobre la oferta de parte de las instituciones de educación superior, de la SED y del Ministerio de Educación Nacional, encontrándose que efectivamente éstas ofertas, o no cubren las expectativas de los docentes del Colegio Isabel II para tal fin, o son reducidas, como es el caso de la oferta única que se dio en el año 2016 por la SED, en convenio con la Pontificia Universidad Javeriana y su Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera, en la cual se subsidió este postgrado a cinco docentes del Distrito, tras haber cumplido con los requisitos. Para el caso de las docentes del Colegio Isabel II que tuvieron la oportunidad de cursar la Maestría, el hecho de formarse en Lingüística Aplicada del Español, redundó en beneficios para los estudiantes Sordos, pues desde la práctica docente se mejoraron los procesos de enseñanza al comprender la dinámica en la que esta población aprende el español, sin embargo, todos los docentes del colegio deberían tener la oportunidad de cursar maestrías y especializaciones en esta línea, sobre todo si se tiene en cuenta que quienes en el Colegio Isabel II enseñan el español a Sordos, no son profesores formados en la enseñanza de lenguas.

En el momento se les exigió a los aspirantes, certificar un pregrado en áreas afines al programa, como ser profesionales de lenguas, lingüística, literatura, educación, ciencias sociales, ciencias humanas. Incluso para aquellos que no tuvieran título en lenguas o pertenecieran a otros campos diferentes al de la educación. Estos cupos se condicionaron con la certificación B1 de dominio de una lengua extranjera o segunda lengua. De otro lado, se les evaluó su capacidad para recuperar información, argumentar, sustentar y proponer a través de la prueba escrita y la prueba oral o entrevista, en tanto esto garantiza la no deserción temprana de la maestría, y con ello no negar la oportunidad a otro aspirante, en este caso perteneciente a la planta de la SED.

Al respecto, se entiende que es preciso contar con este perfil de aspirante para asegurar la aplicabilidad del contenido del programa ofertado a los procesos de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera, entre otros aspectos. Así las cosas, esta situación hace que los docentes de otras áreas del conocimiento que se desempeñan en los diferentes niveles de educación, o

en otros campos, queden excluidos. Sin embargo, para el presente caso, no se excluirían a los docentes de español para Sordos siempre y cuando certifiquen el dominio, en este nivel, de un idioma extranjero o de la lengua de señas colombiana.

A la fecha, quienes enseñan la asignatura de español para Sordos en primaria, en su mayoría, son docentes con formación profesional en educación especial y posgrados en otras áreas afines, pero infortunadamente su formación carece, en este sentido, de una base pedagógica fortalecida en la enseñanza de primeras lenguas, segundas lenguas o lenguas extranjeras, a pesar de su experiencia en aula.

En este mismo sentido, y después de consultar con la docente de apoyo del Colegio Isabel II I.E.D, de la jornada mañana, cuya función es coordinar el programa de inclusión, se encontró que la institución no cuenta con apoyos profesionales de ninguna entidad o persona que subsane esta carencia de perfil en primaria, y la docente de planta que lo posee, con la que cuenta la institución, no alcanza a cubrir todos los grados de primaria debido a que se excedería en sus horas reglamentarias. A esta situación se suma lo relacionado con la inexistencia de documentos, textos académicos y material de enseñanza que sirvan como guía para esta población y para este tipo de enseñanza tan particular, comentan las docentes Cárdenas y Solano (2017).

En consecuencia, la mayoría de estos docentes de APS, llevan veinte años pasando por una situación aún más compleja que la que viven aquellos docentes de primaria del sector público distrital, quienes asumen la asignatura de inglés sin ser licenciados en lenguas, para orientar estudiantes oyentes en esta asignatura. Sin embargo, estos últimos cuentan con la ventaja de tener la certeza de que sus estudiantes han consolidado su proceso de adquisición de la primera lengua a nivel de escucha, a nivel oral y sus competencias lectoras y escritoras, las cuales se encuentran desarrolladas de acuerdo con su edad, con una gramática interiorizada que les permite conocer el mundo que los rodea y acceder al conocimiento; mientras que la población Sorda no se encuentra en esta misma situación.

Respecto al tercer hecho problemático de esta investigación, tiene que ver con la falta de comunicación entre las instituciones educativas públicas distritales que cuentan con programas de inclusión de estudiantes Sordos (I.E.D. República de Panamá I.E.D. Pablo de Tarso I.E.D. San Francisco I.E.D. República Dominicana I.E.D. Manuela Beltrán I.E.D. Jorge Eliécer Gaitán, I.E.D. Federico García Lorca, I.E.D. San Carlos, I.E.D. Isabel II). Así las cosas, como es adentro es afuera; es decir, así como sucede lo descrito anteriormente, al interior del Colegio Isabel II en relación con los planes de estudio de educación básica primaria y básica secundaria, sucede lo mismo entre las IEDs. Cuentan las docentes, que no ha sido posible la construcción conjunta de un programa o plan de estudios de español para Sordos ni de LSC común a estas IEDs. Este hecho se toma como problemática,

ya que al conversar con los docentes de las APS del Colegio Isabel II, denotan una gran preocupación por la situación mencionada, debido a que hay una marcada falta de comunicación entre las instituciones, para trabajar de manera mancomunada en pro del mejoramiento de la situación de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes Sordos que asisten a sus aulas.

Por consiguiente, las observaciones anteriores constituyen el panorama del problema que subyace en el PEI isabelino. Es preciso subrayar que, en la medida en que haya dificultad para articular el programa de español para Sordos de educación básica primaria con el de secundaria, mayor probabilidad de dificultad hay para avanzar hacia la unificación de propuestas curriculares o estándares básicos de español para Sordos. En consecuencia, es preciso que se oferten oportunidades para acceder a programas de formación permanente, a los docentes que enseñan español como segunda lengua, no solo en las APS sino a los docentes Oyentes y Sordos de otras áreas del conocimiento de la educación básica secundaria y media.

En conclusión y de acuerdo con los hechos presentados anteriormente, y en tanto el propósito del presente trabajo es dar un primer paso hacia el diálogo interno institucional a través del análisis e identificación de necesidades de aprendizaje del español para la población Sorda que cursaba en el año 2018 el grado quinto de primaria y que inicia en el presente año (2019) el grado sexto de educación básica secundaria, los resultados de este análisis permitirán identificar los intereses y las motivaciones de estos niños y niñas respecto de aquello que quieren y desean aprender del español y, en consecuencia, proponer al Colegio un horizonte (unos fines y objetivos) compartido tanto para el currículo de español de educación básica primaria como para el de sexto de secundaria. De tal suerte, que las orientaciones que emerjan del presente trabajo acerquen los currículos de ambos grados, sirvan como fase inicial de la elaboración y desarrollo del plan de estudios de quinto de primaria y sexto, y así mismo contribuyan con el fortalecimiento del proceso de inclusión del Colegio.

1.2.Descripción de la distribución de la población Sorda del Colegio Isabel II I.E.D

A la fecha del primer semestre del año 2019, la matrícula de estudiantes Sordos es de ochenta y nueve (89), de los cuales, en el nivel de educación básica secundaria y media, siete (7) corresponden al curso 602, siete (7) al curso 702, seis (6) al curso 802, siete (7) al curso 902, seis (6) al curso 1002 y cuatro (4) al curso 1102. Para un total de treinta y siete (37) estudiantes Sordos. En el nivel de preescolar, cinco (5) corresponden a Jardín y cinco (5) a Transición, para un total de diez (10) estudiantes. En el nivel de educación básica primaria, seis (6) corresponden a primero, cinco (5) corresponden a segundo, diez (11) corresponden a tercero, nueve (9) corresponden a cuarto y once (11) al grado quinto. Para un total de la población Sorda isabelina de 98 estudiantes.

Se subraya que las anteriores cifras pueden variar, si se comparan con datos posteriores a la realización de este cálculo, ya que el Colegio Distrital Isabel II, a la fecha, se encuentra aún en proceso de matrículas y traslados de estudiantes. (Véase tabla N.1).

Tabla 1. *Matrícula general de estudiantes Sordos isabelinos de preescolar, primaria y secundaria año 2019.*

GRADOS	Preescolar	1°	2°	3°	4°	5°	
Número de Estudiantes	10	6	5	11	9	11	Total: 52
GRADOS	6°	7°	8°	9°	10°	11°	
Número de estudiantes	7	7	6	7	6	4	Total:37
Total general							89

Con base en la tabla anterior, se puede deducir que el Colegio cuenta con un total de 89 estudiantes Sordos y al revisar el SIMAT (Sistema Integrado de Matrículas) se cuenta con una población estudiantil de 739 estudiantes en total. Dicho resultado comparado con el total de la población Oyente, compuesta por 650 estudiantes, se deduce que los estudiantes Sordos son una población minoritaria dentro del Colegio, debido a que su matrícula representa tan solo el 12.04 % de la totalidad de los estudiantes isabelinos de la jornada mañana de la sede A.

1.3. Formulación del problema de investigación

Tras haber establecido los hechos relacionados con la situación problemática y la matrícula de la población Sorda isabelina, formulamos a continuación el interrogante de esta investigación.

¿Cuáles serían los fines y objetivos que darían paso a la elaboración del plan de estudios de español como segunda lengua, para la población Sorda que inicia el grado sexto de educación básica secundaria, en el Colegio Isabel II IED, a partir del análisis de sus necesidades de aprendizaje?

2. Justificación

La presente investigación fue motivada, en primer lugar, por el trabajo de grado, elaborado por las docentes Cárdenas y Solano (2017), titulado *Extranjeros en su propia tierra*, el cual potenció, inicialmente, la posibilidad de realizar un análisis de necesidades de aprendizaje del español como segunda lengua para Sordos teniendo en cuenta la variable del nivel de adquisición de la lengua de señas colombiana como primera lengua de esta población.

De esta manera, se parte del hecho de que la población en estudio pertenece a una minoría social, y se encuentra en condición de vulnerabilidad, toda vez que la causa de esta vulnerabilidad está directamente relacionada, no con su situación de persona Sorda, sino con la barrera comunicativa existente entre esta población y la población mayoritaria de Oyentes, cuya lengua materna o primera lengua es el español oral y escrito. Dado este hecho, el aprendizaje del español, la comunicación y el acceso a la información y al conocimiento, a través de este idioma, como lo mencionan Cárdenas y Solano (2017), se configuran en un derecho, más que en una oportunidad de inclusión en la sociedad actual.

En segundo lugar, la motivación para realizar esta investigación se da, en el momento en que se percibió, en el año 2018, una fractura o desarticulación entre los planes de estudio de español del grado quinto de educación básica primaria y del grado sexto de básica secundaria del Colegio Isabel II I.E.D. Por lo tanto, se consideró que este aspecto ameritaba, una investigación relacionada con el análisis de necesidades de aprendizaje del español de estos estudiantes, y con los precurrentes de español del plan de estudios del grado sexto; trabajo que permitiría, por un lado, identificar los fines y objetivos del plan de estudios de español para Sordos del grado quinto de primaria, que a la fecha se encuentran

iniciando el grado sexto. Y de otro lado, impactaría positivamente a una población vulnerable y contribuiría con el mejoramiento de la calidad de la educación del escolar Sordo isabelino y su proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.

2.1. Antecedentes o estado de la cuestión

La presente revisión de antecedentes se realiza teniendo en cuenta que la formulación del interrogante muestra una población particular, una minoría lingüística que se encuentra en el presente año (2019) cursando el grado sexto de educación básica secundaria. Dado que el trabajo prioriza la identificación de los fines y objetivos del plan de estudios de español como segunda lengua para esta población, a través del análisis de sus necesidades de aprendizaje, se revisa documentación que tenga que ver, si no con el mismo interrogante, si con la mayor cantidad de sus variables.

En este orden de ideas, existe abundante documentación relacionada con el proceso de análisis de necesidades de aprendizaje de lenguas extranjeras, más no se halló, tras el barrido en las bases de datos y consulta en repositorios de las diferentes universidades colombianas, documentación abundante o de acceso abierto sin restricciones, referida al análisis de necesidades de aprendizaje del español como segunda lengua para Sordos con la consecuente propuesta de los fines y objetivos del plan curricular de español para población Sorda. Tan solo se referencia un trabajo de grado realizado para la misma institución educativa con la que llevamos a cabo el presente estudio, el cual hace un análisis de necesidades con propósitos diferentes al de esta investigación, que se describe a continuación, junto con otros antecedentes encontrados que responden a las tres categorías de búsqueda de la información.

A nivel institucional, se reseñan dos trabajos de grado de la Pontificia Universidad Javeriana; a nivel nacional, se tuvieron en cuenta dos artículos relacionados con la educación para Sordos. El primero, se llama “Representaciones y políticas de la educación sobre sordos y la sordera en Colombia. El segundo, se titula “Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán. A nivel internacional, se cuenta con dos trabajos, uno realizado en Chile sobre la enseñanza bilingüe y bicultural para niños Sordos en el nivel de primaria, y en el mismo sentido, se incluye otro trabajo realizado en el nivel de primaria. Finalmente, se encuentra reseñado un artículo de España, que describe la importancia del concepto de educación bilingüe intercultural.

2.1.1. Nivel Institucional

Los documentos que han servido como base orientadora para el desarrollo del presente trabajo se describen a continuación.

Cárdenas E. y Solano, J. (2017) con *Extranjeros en su propia tierra*, aplican el modelo de análisis curricular de Álvaro García Santa-Cecilia, en su nivel de fundamentación, y logran establecer las bases teóricas y conceptuales del currículo de español como segunda lengua para la población Sorda del nivel de educación básica secundaria y media del Colegio Isabel II I.E.D., (p.11), desde autores y teorías de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. La problemática planteada es visibilizada tras la contextualización de la situación de enseñanza-aprendizaje que ellas realizan y el enfoque bilingüe, intercultural e incluyente que dieron a su propuesta, con el fin de mejorar la calidad educativa ofrecida a los estudiantes Sordos.

Como lo mencionan las autoras, el marco teórico de su investigación incluye los conceptos de *currículo* según Grundy (1987) y García (1995), el concepto de inclusión de acuerdo a Sylvia Schmelkes (2013), el de bilingüismo según Hamel (2012) y el de interculturalidad de acuerdo a Walsh (2010), y por supuesto, lo que ellas consideran el aspecto fundamental de su investigación el modelo comunicativo de análisis curricular para la enseñanza de lenguas extranjeras de Álvaro García Santa-Cecilia (1995) en lo concerniente, como ya se mencionó, con el análisis del nivel de fundamentación propuesto por este autor.

Cárdenas y Solano (2017) afirman que metodológicamente “responde a una investigación de carácter cualitativa-interpretativa y aplicada”, lo cual, según las autoras, implicó la utilización de una gran variedad de instrumentos para la recolección de la información, como son las entrevistas, la experiencia laboral, las historias de vida, las observaciones, los textos históricos, entre otros, que describen la rutina y las situaciones problemáticas de la comunidad educativa en cuestión. Dicha recogida de datos se dio tras aplicar entrevistas y encuestas a docentes Sordos y Oyentes, intérpretes y en general a la comunidad educativa, quienes como dicen ellas, de una u otra manera, hacen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la población Sorda del Colegio Isabel II.

Al analizar los datos obtenidos en las encuestas y entrevistas elaboradas a la comunidad educativa, las autoras se aproximan a un análisis de necesidades que les permite definir el contexto y la situación de enseñanza- aprendizaje del español. Afirman las autoras que “el contexto isabelino mostró dos situaciones; la primera, el fenómeno atípico e inverso, donde tanto estudiantes Sordos como Oyentes coincidieron en que era necesario que la población mayoritaria aprendiera la LSC”, en lugar de que la población Sorda aprendiera la lengua mayoritaria, el español escrito, y en la que, en apariencia, se encuentran inmersos, “para comunicarse con la minoría lingüística Sorda”; y la segunda, es “la declaración, por parte de estas dos poblaciones, de considerar la LSC como lengua vehicular dentro y fuera de la institución educativa, contra el rescindido uso del español lecto-escrito”.

Las docentes, aunque su trabajo se delimitó a la aplicación del *nivel de fundamentación* del modelo de García (1995), concluyen en que hallaron la necesidad del diseño de un currículo de español para Sordos isabelinos con propósitos académicos específicos, con énfasis en el estudio y reflexión sobre la estructura gramatical del español para posibilitar, ante todo, el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, sin afectar, en lo posible, la adquisición{on de su primera lengua, la lengua de señas colombiana.

Así mismo motivan a futuros investigadores a continuar con la aplicación de los dos niveles restantes del modelo de García Santa-Cecilia (1995) en el Coleo Isabel II, para dar continuidad al diseño del currículo, en los niveles de decisión y de actuación. En este sentido, subrayan que el “desarrollo de estos niveles demanda igual o más tiempo que el proceso del primero, y mayor “disponibilidad de recurso humano”, por lo tanto, hacen una invitación al respecto: “las puertas del aula ... permanecerán abiertas para aquellos interesados en comprender el mundo de los(as) Sordos(a), sus procesos de aprendizaje, su avance y perfeccionamiento a nivel lingüístico y comunicativo”.

Suárez, J. (2013), por otra parte, plantea como objetivo general en su trabajo de grado, *Una condena lingüística*, un “análisis de necesidades de un programa de español como lengua extranjera para los internos extranjeros no hispanohablantes, detenidos en las cárceles de Bogotá” (P.117). En su marco teórico, el autor retoma a: “Kaufman (1982), Maslow (1993) y Rosales (2003), quienes definen y clasifican el concepto de *necesidad*; los trabajos de Brown (1995) y Riart (2002) sobre lo que es, y la manera de realizar un análisis de necesidades en el campo de la educación” (p.117). El autor describe que su investigación se rige en el ámbito cualitativo de tipo exploratorio y que con el apoyo de diferentes estamentos, pudo definir las necesidades de aprendizaje del español de los internos, a través de entrevistas semi-estructuradas y encuestas con preguntas abiertas y cerradas. De otro lado, con base en los datos recolectados, logró identificar que efectivamente era “necesario un programa de ELE ya que ayudaría a superar los problemas en la comunicación de los internos puesto que en el ambiente carcelario la lengua dominante es el español” (Suárez, 2013).

Esta investigación, se tiene en cuenta, para el presente trabajo debido a que se identificó un punto de encuentro en lo que respecta, por un lado, a la catalogación de las minorías como personas en condición de vulnerabilidad, ya que no pueden comunicarse efectivamente con su entorno hispanohablante. Y de otro lado, porque al igual que la población Sorda, se encuentran afectados con esta barrera comunicativa.

2.1.2. Nivel Nacional

En este apartado, se describen dos artículos sobre investigaciones hechas en Colombia acerca de la educación de la población Sorda. Es importante aclarar que, para efectos del presente proyecto investigativo, se indagaron trabajos relacionados directamente con el análisis de necesidades de esta población, pero se encontró que hay muy poca información sobre este tema. Sin embargo, se referencian dos artículos, los cuales apoyan este trabajo. El primer artículo se llama “Representaciones y políticas de la educación sobre los sordos y la sordera en Colombia”. Y el segundo, se denomina: “Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán”. Posteriormente, se hace una breve descripción de las razones por las cuales fueron escogidos estos artículos y la relación que tienen con el presente trabajo investigativo.

MEDINA MONCADA, Eliana, "Representaciones y políticas de la educación sobre los sordos y la sordera en Colombia", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, (enero-abril, 2005, pp. 71-81.)

Se incluye este artículo, debido a que la autora hace una fuerte crítica a las Políticas Colombianas en lo referente a la educación para los Sordos. Ella argumenta que las actuales políticas educativas intentan presentar nuevas miradas y rutas donde la diversidad es “aceptada y respetada”. Pero según ella se logra observar las mismas representaciones, prácticas y modelos excluyentes hacia las personas Sordas.

Adicionalmente, la autora Medina Moncada Eliana (2005) afirma que:

“la educación especial en Colombia ha sido el espacio de prácticas discriminatorias en las que se medicaliza, se patologiza al sujeto Sordo y se realizan adaptaciones curriculares negando un currículo sordo y donde se aplican prácticas y políticas logocéntricas y etnocéntricas”. (P. 73).

Para la autora, el uso de la logogenia¹, de acuerdo con los principios de ésta, no les permite a los estudiantes Sordos comunicarse en su lengua natural y tridimensional, como lo es la Lengua de Señas Colombiana (LSC) durante las sesiones. Por otro lado, en lo relacionado con la parte etnocéntrica, la autora concluye que ésta, se encuentra completamente relacionada con la cultura de la comunidad mayoritaria (Comunidad Oyente), la cual es la que permea la enseñanza y que, a su vez,

¹ La logogenia es un método que fue creado por la lingüista Bruna Radelli y busca que los niños Sordos puedan leer y escribir como cualquier oyente de su edad. Se fundamenta teóricamente en la Gramática Generativa Transformacional de Chomsky la cual tiene una mirada innatista del lenguaje. Eliana Fernández, logogenista colombiana, manifiesta que es un método que “sugiere que los niños y adolescentes sordos entren en contacto con el español escrito” para activar el mecanismo natural de adquisición de la lengua. En consecuencia, dice ella, “ofrece ...el input necesario y suficiente para activar” este mecanismo. Durante las sesiones, la persona sorda recibe **por escrito** “*información lingüística compactada*”, de manera imperativa, a manera de “pares de oraciones llamados “pares mínimos” (mecanismo artificial) y con ellas activan el “mecanismo natural” de adquisición de la lengua escrita. <https://www.dimecolombia.org/articulo3.html>.

desconocen de la comunidad Sorda, sus maneras y modos propios de relacionarse, logrando una invisibilización de sus manifestaciones culturales.

Adicionalmente, el documento relaciona los principales hechos históricos apoyaron la inclusión de la Lengua de Señas en la educación colombiana, resaltando que fue a partir de los años 80, reconociendo a los Sordos como personas multiculturales y en situación de diversidad cultural.

Este artículo, aunque data del año 2005, fue importante para la presente investigación, ya que, ayuda a comprender que esta situación de enseñanza-aprendizaje se encuentra vigente. Además, explica de manera detallada que dicha población no cuenta con una verdadera educación inclusiva y tampoco se tiene en cuenta sus necesidades de aprendizaje cuando se elaboran los currículos, en las diferentes instituciones educativas. Por estas razones, el artículo coincide con la situación particular de enseñanza-aprendizaje del Colegio Distrital Isabel II, la cual no es ajena a las demás instituciones del país.

Vesga Parra, L.S & Vesga Parra, J.M. (2015). Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 115-128. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/703/1230>.

El presente artículo, tiene como objetivo presentar algunos resultados de un proceso de investigación de orden cualitativo, centrada especialmente en los procesos que docentes y estudiantes experimentan en su vida escolar, comprendiendo las tensiones que se generan en un aula de clase regular de niños oyentes por la presencia de un niño Sordo. Dichas tensiones son analizadas a partir de las vivencias de los actores del proceso educativo.

A su vez, los autores describen la población que se tuvo en cuenta para el estudio, la cual estuvo conformada por cuatro instituciones educativas urbano-marginales de la ciudad de Popayán, unas instituciones son de carácter privado y otras de naturaleza pública. Además, los autores muestran una contextualización de las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje, describiendo sus estratos socioeconómicos, tipo de población y ubicación.

Los autores describen la población de la siguiente manera:

“En general, los participantes son niños sordos de contextos públicos y privados sin una competencia lingüística en alguna lengua; estudian sus grados escolares en contextos de aulas con niños oyentes y con docentes oyentes que no han sido formados para el trabajo educativo con la población sorda, ni han tenido ninguna experiencia pedagógica al respecto. De ahí la importancia de visibilizar las tensiones en dichas prácticas pedagógicas, para iniciar procesos de transformación social y educativa en estas zonas periféricas, con el fin de, realmente, brindarles a los sordos una educación con equidad y calidad.” (P.119).

A su vez, estos autores emplearon el método de la *Teoría Fundamentada*, la cual es entendida como una metodología para desarrollar teoría a partir de datos que son analizados.

Finalmente, presentan sus resultados y discusiones luego de hacer todo el proceso de análisis y recopilación de la información. En resumen, las tensiones entre los estudiantes oyentes, docentes y estudiantes Sordos encontradas en su investigación son: desconocimiento de las políticas públicas orientadas al manejo de situaciones escolares en las que se involucran estudiantes con discapacidad, vacíos formativos respecto al tema de inclusión, poca capacitación sobre estrategias pedagógicas usadas por los docentes, entre otras.

El artículo mencionado anteriormente, se tiene en cuenta para esta investigación, pues describe las diferentes tensiones que se dan entre los agentes educativos: estudiantes oyentes, sordos y docentes. Al relacionarlo con el Colegio Distrital Isabel II, se puede decir que los estudiantes Sordos del grado sexto se enfrentan a situaciones muy similares a las descritas en el artículo. Puesto que, al ingresar al bachillerato, son ubicados en aulas inclusivas, donde hay estudiantes y docentes Oyentes, que desconocen la lengua de señas, lo cual genera choques culturales entre los dos tipos de población.

2.1.3. Nivel internacional

En este nivel se encuentran reseñados dos trabajos. Por un lado, un artículo que se enmarca en el estudio de caso sobre inclusión de niños con discapacidad auditiva en una escuela pública de Guadalajara, México. De otro lado, un artículo español, que describe de manera muy detallada el concepto de enfoque bilingüe bicultural y la importancia de la Lengua de Signos Española (LSE) en los procesos de inclusión de ese país.

Arias-Castañeda, E, Bazdresch M y Perales, C. (2012) en *Enseñanza bilingüe y bicultural para Sordos en el nivel Primaria*² los autores proponen como objetivo general, instruir al niño Sordo usando su primera lengua, la lengua de señas, y luego hacerlo en español. Describen de manera detallada un caso muy particular, en un contexto escolar en la ciudad de Guadalajara, México. Dicho centro educativo se caracteriza por ser mixto y tener estudiantes de familias de ingresos medios y bajos es pionera en la modalidad de escuela abierta a la diversidad. A partir del año 2005, su director decidió admitir un niño Sordo, debido a que había sido rechazado en otras escuelas por su condición. Tiempo después, tenía 10 estudiantes Sordos matriculados y la necesidad de solicitar a la Unidad de Servicio

2. URL: <http://rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art2.pdf>. (En línea). Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. (Consultado 29-05-2018). Guadalajara, México.

de Apoyo Escolar (UNASER), un estudio sobre el desempeño académico de los estudiantes. Este estudio concluyó que los estudiantes Sordos efectivamente tenían un nivel académico más bajo en comparación con los estudiantes oyentes, y a partir de esta situación UNASER implementó una propuesta de experiencia bilingüe.

Es interesante ver como ese grupo de expertos, describe de manera minuciosa el proceso llevado a cabo por la UNASER y su propuesta bilingüe, que aplique estrategias e intervenciones en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lengua, a través de la historia, de los derechos humanos y de la implementación de programas educativos adaptados a las necesidades educativas especiales.

Como conclusión, los autores resaltan la importancia de dichos programas debido a que han permitido el acceso de todos los niños Sordos, han logrado que sean tratados de manera respetuosa, han fomentado el bilingüismo para todos los miembros de la escuela, y han incluido a todos los niños en todas las actividades escolares con los apoyos pertinentes.

Así las cosas, lo anterior, justifica la consulta de este documento, debido a que brinda una experiencia significativa en contextos escolares diferentes al colombiano, las cuales podrían ser aplicadas con adaptaciones y ajustes razonables.

Robles Gómez, M. (2012) en *Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo. Un nuevo camino hacia la inclusión*³, la autora, concibe el término “enfoque bilingüe bicultural” como la tendencia que enseña conjuntamente la lengua de signos y la lengua, escrita pretendiendo con ello dar lugar a un acercamiento entre la cultura oyente y la Cultura Sorda. De igual manera, describe y contextualiza los tipos de bilingüismo existentes aplicados a la situación de la población Sorda; refiere los objetivos y la relación de dicho enfoque con la inclusión educativa; describe en detalle cuáles son los pilares básicos para una educación bilingüe de calidad; resalta la importancia que tiene la Lengua de Signos Española (LSE) en un contexto de enseñanza-aprendizaje a nivel educativo, toda vez que a través de ella el estudiante es capaz de desarrollar un concepto propio de cultura, con lo cual se convierte en su primera lengua; y finalmente, a manera de conclusión la autora afirma que este *bilingüismo* y esta *biculturalidad* le facilita al niño Sordo la adquisición de dos lenguas: la lengua de signos y la lengua escrita; con lo cual “proporciona un contacto con las dos comunidades lingüísticas y fomenta la necesidad de aprender y usar ambas lenguas”.

En definitiva, y para efectos del presente trabajo y su justificación, se considera importantes estas fuentes de información debido a que aportan una valiosa información para discriminar los puntos de encuentro con el proceso que se está llevando a cabo en la I.E.D. Colegio Isabel II.

³ Unirevista.es, 1. España.

2.2. Importancia de la investigación

Consideramos que este trabajo es importante tanto para la Pontificia Universidad Javeriana, para nuestra formación y cualificación, como para el Colegio Distrital Isabel II. I.E.D. por las siguientes razones.

2.2.1. Pontificia Universidad Javeriana

La Pontificia Universidad Javeriana demanda de sus estudiantes y profesores trabajos que impacten de manera significativa el contexto socio-educativo colombiano, y el presente trabajo se inscribe dentro de este requisito dado que genera, a través de estas páginas, un espacio de reflexión acerca de realidades y contextos educativos particulares como el que le atañe ya que se concibe dentro de la política y los principios de la *responsabilidad social*:

A la Universidad le corresponde realizar a través de sus funciones y actividades universitarias una contribución socialmente responsable y, de la misma forma, la comunidad educativa en la que obra y la sociedad en que se inserta le demandan contribuciones específicas orientadas a promover la justicia y la reconciliación, fomentar la solidaridad, defender la dignidad de la persona y los derechos humanos, y comprometerse con el cuidado del medio ambiente. (Pontificia Universidad Javeriana).

En este sentido, la investigación promueve el derecho fundamental de los niños referido al acceso a una educación digna, de calidad y pertinente a sus necesidades de aprendizaje. En este mismo sentido, la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera, de la Facultad de Comunicación y Lenguaje, propicia estos espacios de investigación, intervención y aplicación de los conocimientos adquiridos a otros campos de la educación, donde la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) deje un saldo social.

2.2.2. Ámbito profesional y personal

Para los autores del presente trabajo, el saldo que deja el proceso llevado a cabo, desde el inicio de la Maestría hasta el momento del trabajo de grado, tiene que ver con la cualificación y formación profesional y personal, en tanto la labor docente se enriquece, y se contribuye con el mejoramiento de los procesos educativos relacionados con poblaciones vulnerables, como lo es la población Sorda isabelina, a la que va dirigida esta investigación. Se subraya que son muy pocas las investigaciones cuya temática y población sea la ya descrita. Por consiguiente, permite lograr variedad de encuentros y experiencia educativa inusual e interesante que precipitan un gran crecimiento cognitivo y personal,

a parte de la obtención del título profesional de Magíster en Lingüística Aplicada del español como lengua extranjera

2.2.3. I.E.D. Colegio Isabel II

Como se ha mencionado, el presente trabajo impacta directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del español escrito de la población escolar Sorda isabelina que inicia el grado sexto de educación básica secundaria del Colegio Isabel II, y de sus docentes de español tanto de primaria como de secundaria, en tanto su intencionalidad es la de contribuir con el mejoramiento del servicio educativo en ésta área, y de manera puntual, a la articulación del currículo de español correspondiente al nivel de educación básica primaria con el nivel de educación básica secundaria.

Es de anotar que el Colegio Isabel II IED, abrió sus puertas a la Universidad, y de antemano agradeció este tipo de intervención, ya que permite tender un puente comunicativo entre docentes de español de primaria y de secundaria, en lo concerniente con la identificación de los fines y objetivos del plan de estudios para el grupo de estudiantes Sordos que inician el grado sexto, a través de un estudio de análisis de necesidades de aprendizaje del español como segunda lengua, de los estudiantes que estaban cursando, en el año 2018, el grado quinto de primaria y ahora (año 2019) se encuentran en transición hacia la secundaria, cursando el grado sexto.

En este sentido, con ocasión de los resultados obtenidos, se logra, por un lado, una cohesión entre primaria y secundaria, en tanto los resultados, las orientaciones y recomendaciones del trabajo de grado permitirán que las docentes construyan de manera coherente los planes de estudio de español de primaria y secundaria, y den cuenta de los precurrentes de lengua para cada grado; de otro lado, se logra contribuir con el desvanecimiento de la barrera idiomática entre Sordos y Oyentes.

Una vez definido el contexto de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua para estudiantes Sordos del grado sexto de secundaria del Colegio Isabel II IED y la población destinataria de nuestro trabajo, procedemos a definir los objetivos.

3. Objetivos

En este capítulo se describen, el objetivo general y los específicos, con los cuales se da apertura al diseño del currículo de español para la población estudiantil Sorda isabelina, que inicia el grado sexto de educación básica secundaria. Lo anterior, bajo la fundamentación descrita en el modelo comunicativo de análisis curricular propuesto por Álvaro García Santa- Cecilia en su tesis doctoral del año 2017.

3.1. Objetivo general

Proponer los fines y objetivos del plan de estudios de español como segunda lengua, para los estudiantes Sordos del grado sexto de educación básica secundaria del Colegio Isabel II IED, a partir del análisis de sus necesidades de aprendizaje.

3.2. Objetivos específicos

- Poner en práctica los elementos importantes, del nivel de decisión y actuación del modelo de análisis curricular de Álvaro García Santa-Cecilia, con los cuales se pueda orientar el análisis y la identificación de las *necesidades de aprendizaje* del español como segunda lengua, de los estudiantes isabelinos Sordos que inician el grado sexto de educación básica secundaria.
- Identificar las *necesidades objetivas y subjetivas* de los estudiantes isabelinos, que inician el grado sexto de educación básica secundaria, respecto al aprendizaje del español como segunda lengua.
- Identificar las *necesidades de aprendizaje* del español como segunda lengua, de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto de educación básica secundaria, como insumo para la propuesta de los fines y objetivos del plan de estudios.
- Construir unas orientaciones generales sobre los *contenidos*, la *metodología* y la *evaluación*, como componentes del currículo de español para Sordos, del grado sexto de educación básica secundaria., con el fin de que sean consideradas por el Colegio Isabel II, en el momento de dar continuidad a su elaboración y posterior desarrollo.

4. Marco de referencia

El marco de referencia del presente trabajo se desarrolla sobre cuatro aspectos: el primero, es el marco conceptual que orienta el trabajo, en cuanto a las acepciones adoptadas para los términos *currículo*, *derechos básicos de aprendizaje para lenguaje necesidad*, *análisis de necesidades*, *necesidades objetivas y subjetivas educación bilingüe*, y *poblaciones vulnerables*. El segundo aspecto, que será el eje de la investigación, tiene que ver con el marco teórico sobre el cual se centra la atención e interés, ya que trata sobre el análisis de necesidades de aprendizaje del español de la población Sorda que inicia el grado sexto de educación básica secundaria del Colegio Isabel II. IED. El tercer aspecto tiene que ver con el marco metodológico, donde se precisa el tipo de investigación llevada a cabo, se indica la metodología a seguir, los criterios de elección de los participantes, así como el método, las técnicas y los instrumentos utilizados para la recolección, lectura, análisis, categorización, triangulación e interpretación de la información obtenida.

En cuarto lugar, se encuentra el marco normativo, en el cual se encuentran todos aquellos documentos legales que soportan el análisis de la información obtenida. Los textos tenidos en cuenta son los creados por el Ministerio de Educación Nacional tales como los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), lineamientos curriculares de lenguas extranjeras y lengua castellana. Además del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio Isabel II I.E.D. A nivel internacional, se tuvieron en cuenta el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) en su nivel A1. Por otro lado, el Instituto Nacional para Sordos: *Educación Bilingüe para Sordos- Etapa Escolar. Vol. 1. Bogotá, Colombia. (2010)*, ofrece orientaciones bajo el marco de los lineamientos curriculares de lengua castellana, de los derechos básicos de aprendizaje en el área del lenguaje, de los estándares de competencias comunicativas y competencias ciudadanas para Oyentes, brinda herramientas pedagógicas, a manera de guía, para el servicio educativo ofrecido a la población Sorda. En consecuencia, su objetivo central no es orientar frente a los lineamientos curriculares del español para población Sorda, sino más bien, orientar sobre las condiciones sociolingüísticas, pedagógicas y organizativas para la inclusión de estudiantes Sordos al servicio educativo formal. Adicionalmente, expone aspectos conceptuales, administrativos, pedagógicos, entre otros, a tener en cuenta por parte de los equipos docentes y directivos de instituciones educativas para Sordos con el fin de ayudar a construir y enriquecer sus proyectos educativos institucionales.

El documento mencionado, se encuentra dividido en dos grandes capítulos: el primero tiene que ver con los fundamentos conceptuales en los que se basa este tipo de educación y el segundo, ofrece orientaciones para que las instituciones estructuren una organización curricular al servicio de los

objetivos de la educación bilingüe bicultural que propone el INSOR; objetivos que actualmente se están reevaluando.

El Ministerio de Educación Nacional. (2006), y sus “*Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación auditiva*” (Bogotá, Colombia) presenta “a las entidades territoriales los conceptos y orientaciones pedagógicas para la atención educativa a los estudiantes Sordos, que permitan el diseño, la implementación, la evaluación de prácticas sociales, culturales y pedagógicas para su reconocimiento como sujetos de derecho” (P.7).

El documento describe de una manera muy específica, la manera de trabajar el proceso de inclusión en las diferentes instituciones educativas: desde el grado preescolar hasta la educación media e incluso la educación superior. Sus destinatarios son las instituciones educativas con programas de inclusión y los profesores que estén interesados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua para la población Sorda. El documento se ha consultado para fines de esta investigación, ya que describe de manera detallada todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español para población Sorda.

4.1. Marco conceptual

Los conceptos ejes y articuladores de la investigación que se precisan a continuación son *currículo*, *necesidad*, *análisis de necesidades*, *necesidades objetivas y subjetivas*, *educación bilingüe*, *enseñanza de español como lengua extranjera*, *poblaciones vulnerables* y *fines y objetivos*.

4.1.1. Concepto de Currículo.

Con el fin de definir la palabra *currículo* de acuerdo con los propósitos de este proyecto, se tiene en cuenta a cuatro autores: Stenhouse (1975), Grundy (1987), Gimeno (1988) y García Santa-Cecilia (1995) quienes presentan perspectivas de *currículo* claras y complementarias entre sí.

En primer lugar, Stenhouse (1975) afirma que el *currículo* “es una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de enseñanza”, menciona que “es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica” (1975, p.143). Afirma también que es “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y puede ser trasladado efectivamente en la práctica” (1981, p. 29).

Por otro lado, Grundy (1987) afirma que el *currículo* es una construcción sociocultural y es un modo de organizar una serie de prácticas educativas (1987). La autora divide la construcción del

currículo en dos enfoques; el primero lo llama *conceptual* donde están los parámetros y requisitos bajo los cuales debe ser diseñado, y el segundo, lo denomina *cultural*, en tanto da importancia a la experiencia de las personas (1987).

Stenhouse concuerda con Grundy en que el currículo es un elemento en diálogo con las actuaciones e interacciones de los participantes de las prácticas educativas y que se hace necesario “conocer, no la naturaleza del curriculum per se, sino más bien el contexto de la institución” (1987).

Por otro lado, Gimeno (1988) entiende el currículo como un *plan*, como “la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto”; concepción que concuerda con la de García Santa-Cecilia (1995) en tanto es un plan elaborado bajo unos aspectos teóricos y prácticos relacionados entre sí, que cuenta con unos objetivos generales que responden a los valores institucionales e incluye una serie de guías y herramientas para quienes participan directa o indirectamente en la realización de dicho plan. Del mismo modo, García Santa-Cecilia menciona que el principal objetivo del *currículo* es “facilitar la integración y la coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actuaciones que se llevan a cabo” (1995), y que los valores institucionales son herramientas que ayudan a enriquecer la perspectiva del currículo a construir.

Teniendo en cuenta las definiciones anteriormente citadas, la perspectiva del *currículo* acorde con la intención del presente trabajo retoma de Stenhouse que sus parámetros y presupuestos deben ser realizables en la práctica educativa y además no deben ser rígidos, sino que deben ser susceptibles de poder modificarse ya que la población a la que va dirigido este trabajo se encuentra en situación de discapacidad auditiva.

En consecuencia, con el fin de materializar una mirada propia de *currículo* que articule los conceptos y definiciones antes mencionados, se concibe el *currículo* como un conjunto de pautas, susceptibles de ser modificadas y re-evaluadas, con el fin de procurar su mejoramiento, a través de la puesta en práctica de la teoría dentro del ejercicio educativo, sin alejarse del horizonte institucional, los aspectos culturales propios del contexto y las experiencias de quienes intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.1.2. Concepto de Necesidad.

El concepto de necesidad ha sido definido por varios autores, entre ellos Kaufman (1982, p. 73) quien define *necesidad* como la “discrepancia entre lo que es (status) y lo que debería ser (estándares) cuando los resultados se han analizado”. De igual manera Kauffman define el *análisis* o *evaluación de necesidades* como “un análisis de discrepancias determinado por dos posiciones extremas: ¿Dónde

estamos actualmente? Y ¿Dónde deberíamos estar? Y, por lo tanto, especifica la discrepancia mensurable o (distancia) entre esos dos polos” (1988, p. 42)

A su vez, Maslow (1985) citado por Morales et al (1998), define *necesidad* como “la falta de algo”, y la divide en 2 tipos: por un lado, *las deficitarias o inferiores*, relacionadas con la falta de seguridad, de afecto, de aquello relacionado con lo fisiológico y psicológico, las cuales son las más “poderosas” dado que su satisfacción es prioritaria para el individuo; y por otro lado, las *necesidades de desarrollo o superiores*, relacionadas con la autorrealización del individuo. Éstas últimas no son tan descritas, puesto que sólo se presentan cuando las necesidades inferiores han sido satisfechas, y aparecen las motivaciones exteriores al individuo que le permiten satisfacerlas.

Sin embargo, Rosales (2003), quien también desarrolla el concepto de *necesidad*, difiere en parte de la definición dada por Maslow, en cuanto entiende todas las necesidades como “la falta de algo” puesto que, según cita a González (1989), “el análisis de la necesidad como carencia, ausencia, ruptura, es aplicable a las necesidades primarias del hombre, no así a las superiores o espirituales” (p.2) debido a que “la ausencia o carencia, no trae implícito que el sujeto portador de personalidad, dinamice su comportamiento ante una vivencia negativa” (p.2), es decir, que ante la carencia de algo, el sujeto dirija su comportamiento hacia la consecución de aquello que le hace falta.

Por su parte, Bozhovich (1979) citado por Rosales, expone lo anterior más claramente así: “En realidad es precisamente aquí (en una experiencia negativa) donde surge una forma cualitativamente nueva de necesidad (su forma psíquica), cuando el individuo se ve impulsado a la acción no por falta de algo, sino por la búsqueda de una nueva sensación, la posesión o el logro de algo” (p.2).

Por consiguiente, se puede decir que las necesidades superiores no corresponden a “la falta de algo”, sino a “la búsqueda de algo” en cuanto, de acuerdo con Rosales (2003), éstas no son generadas por el cuerpo del individuo sino por la sociedad o el contexto social en el que se encuentra el individuo.

De acuerdo con lo anterior, Rosales, (2003) clasifica las *necesidades* “cognitivas de saber y comprender” también llamadas *necesidades de aprendizaje*, entre las *necesidades superiores*, es decir junto a las necesidades de autorrealización y trascendencia descritas por Maslow, puesto que, al igual que las otras necesidades superiores, éstas están determinadas no por el cuerpo sino por el contexto social, como ya se mencionó.

De otro lado, Brown (1995) indica que en la creación de un *programa* también hay que tener en cuenta unas necesidades a las que llama *necesidades de tipo físico, psicológico y necesidades de situación*, que en otras palabras serían las *necesidades propias del contexto* y se perciben como las necesidades para satisfacer la consecución o el logro de algo y los factores reales que no permiten esa satisfacción.

Teniendo en cuenta las anteriores definiciones, se considera, en el marco de esta investigación, el concepto de *necesidad* como la discrepancia entre una condición deseada y la necesidad real. Es decir, para efectos de este trabajo, la condición deseada es la existencia de un programa o plan de estudios de español para la población Sorda del grado sexto, que al ser consultado garantice el desarrollo de sus habilidades y sus buenos desempeños comunicativos, y además, exponga los precurrentes de lengua a desarrollar en los estudiantes Sordos del grado quinto de primaria.

4.1.3. Concepto de *Análisis de Necesidades* según García Santa-Cecilia

García Santa-Cecilia, a lo largo de su tesis doctoral denominada *El currículo de español como lengua extranjera* (2017), se basa principalmente en la pertinencia de enfocar la enseñanza y el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera, de tal manera que responda a “las necesidades de entornos y tradiciones educativas muy diversos” como las que se presenta con la población Sorda del grado sexto de educación básica secundaria del Colegio Isabel II IED. En consecuencia, sus aportes al presente trabajo tienen que ver con la manera como se debe hacer un análisis de necesidades de aprendizaje de una lengua segunda o una lengua extranjera para diseñar y llevar a cabo un plan de estudios, un programa de lengua o los “contenidos de aprendizaje (el sílabo)” y una “metodología más acorde con las necesidades, expectativas y estilos de aprendizaje de los alumnos.”

Así las cosas, como se mencionó con anterioridad, el presente trabajo se delimita en este sentido; exclusivamente al análisis de necesidades de aprendizaje del español como segunda lengua para Sordos, cuyos resultados servirán para formular los fines y objetivos del currículo de español para estudiantes isabelinos Sordos, del grado sexto de educación básica secundaria.

En este orden de ideas, si García Santa-Cecilia (2017) afirma que el análisis de las necesidades de los estudiantes es el “eje vertebrador del resto de los procesos”, que es una serie de procedimientos que permiten establecer los grandes parámetros de un curso concreto de lengua, entonces los resultados de este análisis permitirán que los docentes de español para Sordos se vinculen con el proceso de elaboración del currículo de español, una vez el presente trabajo identifique y proponga los fines y objetivos del currículo mencionado anteriormente.

4.1.4. Concepto de necesidades *objetivas* y *subjetivas* según Isodoro Castellanos.

Castellanos (2010) en su artículo llamado “*Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos*”, hace una distinción importante entre necesidades *objetivas* y *subjetivas*. Las primeras las describe como el punto de partida y los parámetros generales del programa, teniendo en cuenta las condiciones

sociales, culturales, educativas y nivel de competencia en la segunda lengua de quienes hacen parte del proyecto. Estas necesidades, según el autor ya mencionado, permiten centrar el alcance de los contenidos del programa. Las segundas, aquellas que se relacionan directamente con los aspectos **cognitivos y afectivos** que intervienen en el proceso de aprendizaje, que a su vez las subdivide en aquellas relacionadas directamente con el aprendizaje de la lengua, es decir, la forma de procesar información y la capacidad para tolerar situaciones ambiguas en el proceso de aprendizaje. Y por otro lado, las últimas que tienen que ver con la adquisición de la lengua, la situación de aprendizaje, esto es el estudio de las actitudes hacia la segunda lengua y su cultura, las reacciones psicológicas y afectivas, y los estilos de aprendizaje de los estudiantes en cuestión.

4.1.5. Concepto de *educación bilingüe* según Rainer Enrique Hamel aplicado al contexto Isabelino.

La investigación realizada por Hamel (2012) en escuelas indígenas mexicana de básica primaria de Michoacán, si bien muestra contextos y poblaciones diferentes, tienen similitudes con la presente investigación, lo cual permite crear relaciones y acercamiento a una concepción de *educación bilingüe* acorde a las necesidades de aprendizaje del español de la población Sorda objeto de análisis.

El autor, manifiesta la necesidad de concebir un *bilingüismo* que repercuta favorablemente en el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua materna y la segunda lengua respectivamente, así como en el de su enseñanza, de tal manera que no comprometa su desempeño académico, ni el desarrollo de sus habilidades y procesos psicolingüísticos.

En consecuencia, Hamel (2012) asegura el logro del dominio de la segunda lengua, en este caso el español mexicano, si y solo si la primera, la lengua indígena, se adquiere en primer lugar, puesto que es ésta la que indiscutiblemente desarrolla en el niño los procesos cognitivos necesarios, no solo para el aprendizaje de la segunda lengua, sino también el desarrollo del pensamiento para acceder a información especializada.

Por lo anterior, se llama la atención en la siguiente cita, en tanto coincide, por un lado, con la cita textual que hacen Cárdenas y Solano (2017) del mismo autor, y de otro lado, porque resalta la importancia de conseguir el dominio del nivel umbral en la primera lengua, por parte de los sujetos en situación de bilingüismo, que para el caso presente es la lengua de señas colombiana su primera lengua.

Los programas de sumersión (castellanización) y transición rápida, en cambio, llevan regularmente a un bajo rendimiento en contextos de asimetría social, puesto que no desarrollan las habilidades cognitivo-académicas relevantes del alumno. El factor de mayor importancia para el éxito escolar consiste en la construcción de la proficiencia académico-cognoscitiva que es básicamente común y subyace a ambas lenguas (proficiencia subyacente común, PSC). Puede, en principio, desarrollarse a través de cualquiera de las dos o más lenguas, siempre y cuando el alumno haya alcanzado un nivel umbral suficiente de dominio en esa lengua. El proceso

fundamental es la transferencia de estas habilidades de una lengua a otra. De tal suerte, la alfabetización y el impulso de contenidos curriculares en la lengua materna, anteriores o paralelos a la introducción de la L2 como tal, producirían un efecto positivo acumulado en la adquisición de la lectoescritura en L2, ya que en este caso el alumno podría activar una serie de estrategias de transferencia para apropiarse con mayor éxito de los nuevos conocimientos y habilidades. Estas hipótesis se confirman de manera contundente en nuestra investigación previa. (Hamel, 2012, p.2).

Estas líneas, condensan no solo la complejidad de la situación psicolingüística y cognitiva de la población Sorda isabelina, sino también su solución. Así las cosas, y tras la extrapolación de la conclusión a la que llega Hamel (2012), se puede generalizar, que los estudiantes del Colegio Distrital Isabel II no se caracterizan por ser Sordos bilingües, puesto que el principio lingüístico expuesto anteriormente aún no se sigue al pie de la letra, no se entiende en la plenitud de su sentido y menos cuando en las interpretaciones de este principio se hacen variaciones, añadiduras, elisiones o supresiones sin recato, miramiento o reserva.

En consecuencia, estos estudiantes se caracterizan por ser Sordos en proceso de bilingüismo, bajo la preocupante particularidad de que se encuentran por debajo del nivel umbral de dominio de la lengua de señas, con lo cual, retomando las palabras del autor, no pueden “activar una serie de estrategias de transferencia” de lengua y cognitivas, las cuales adquieren gracias al dominio del nivel umbral de la lengua de señas, y con las que se apropiarían “con mayor éxito de los nuevos conocimientos y habilidades” que su entorno les exige. La causa de esta situación es, como lo mencionan Cárdenas y Solano (2017), “la incertada configuración y disposición del sistema educativo colombiano y su desatinada oferta educativa”.

4.1.6. Concepto de poblaciones vulnerables según Foster y Valdebenito

En coherencia y en consecuencia con el aparte anterior, se considera importante abarcar el concepto de *poblaciones vulnerables* debido a que la población Sorda del Colegio Isabel II IED, por su situación de discapacidad auditiva, es vulnerada y vulnerable, en el sentido que refiere la constitución política de Colombia (1991) en su artículo 13 que reza: “aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de *debilidad manifiesta* y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan”. En este orden de ideas, la condición física sensorial es la *debilidad manifiesta* de estos estudiantes, ante la imposibilidad de comunicarse con la población mayoritaria a través de un idioma común que dominen las dos poblaciones. Esta circunstancia impide la satisfacción de sus necesidades básicas de comunicación y expresión, y por esta razón, su estado de *vulnerabilidad* es permanente.

En el mismo sentido el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2012) define a la *población vulnerable* como un “grupo de personas que se encuentran en estado de desprotección o incapacidad frente a una amenaza por su condición psicológica, física, mental, entre otras”. Igualmente afirma que, en el ámbito educativo, el término *vulnerabilidad* se refiere a aquellos grupos que tradicionalmente han sido excluidos por sus particularidades o por su nivel socio económico.

La ley estatutaria 1618 de 2013, cuando describe en su artículo 1° el objeto de la misma, menciona la necesidad de:

(...) garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009. (P.1)

A partir de esta norma, MINSALUD (2017) destaca que:

...se asignan responsabilidades concretas a actores específicos en relación con la expedición de políticas, acciones y programas o con las ejecuciones de ajustes razonables que contribuyan a garantizar el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y su inclusión plena. Igualmente contempla acciones transversales que comprometen a los diferentes sectores, al igual que establece deberes para la sociedad civil. (P.9)

Entre estos deberes MINSALUD (2017) menciona:

...medidas específicas para garantizar los derechos de los niños y las niñas con discapacidad, el acompañamiento a las familias, el derecho a la habilitación y rehabilitación, a la salud, a la educación, a la protección social, al trabajo, al acceso y accesibilidad, al transporte, a la vivienda, a la cultura y al acceso a la justicia, entre otros. (P.9)

En definitiva, para efectos de la presente investigación, se concibe la *vulnerabilidad*, como el resultado de un fenómeno causado no solamente por un factor, sino por la convergencia de diferentes particularidades que sitúan a determinada población en un estado de desprotección y desventaja con respecto a quienes los rodean. Por lo tanto, se reconoce, en estos términos a los estudiantes Sordos isabelinos, como una población minoritaria y vulnerable, cuyas barreras comunicativas han afectado su vida y desenvolvimiento en la cotidianidad, no solo del contexto escolar sino del social en que se está inmerso. Con lo cual, si se les asegura una oferta de calidad y equitativa, no sólo en el sector de los servicios médicos, sino también en los servicios educativos esta vulnerabilidad, probablemente desaparecería, al igual que su “discapacidad”.

4.1.7 Conceptos de *Fines y Objetivos* según García Santa- Cecilia

Dado que la presente investigación propone los fines y objetivos del currículo de español para Sordos que inician el grado sexto de educación básica secundaria del Colegio Isabel II I.E.D es

necesario abordar los conceptos de fines y objetivos basados en la perspectiva de García Santa- Cecilia quien retoma a Taba (1962), pues son, dentro del modelo propuesto por el autor, uno de los ámbitos de decisión que está presente en cualquier currículo.

De esta manera, el autor menciona que los fines, en ocasiones están presentes en los currículos, planes o propuestas educativas y dan cuenta de los principios o pilares fundamentales del currículo, y es por estos que también se denominan "fines generales", los cuales evidencian la manera en la cual se concibe la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de una lengua.

De otro lado, estos fines, según Taba (1962), son enunciados en los que se expresan propósitos e intenciones y pretenden brindar una orientación frente a lo que se destaca dentro del currículo, es así como del análisis de dichos enunciados se obtienen los objetivos específicos del currículo. En este sentido, los *fines generales* únicamente pueden alcanzarse si los individuos adquieren ciertos conocimientos, destrezas, técnicas y actitudes. Esto último exige un conjunto más específico de metas, por lo tanto, los resultados en este nivel más concreto hacen referencia a objetivos educativos. (Taba, 1962, 196; en Stenhouse, 1991, 90)

En otro sentido, García Santa- Cecilia manifiesta que los fines generales pueden ser concebidos como declaraciones sobre las consideraciones pedagógicas del currículo y de los principios institucionales que son promovidos desde la práctica pedagógica, como lo pueden ser valores, actitudes y comportamientos. De igual manera, dentro de la concreción del currículo, quienes participan en su construcción, pueden utilizar dichos fines, pues sirven para concretar los objetivos generales y ello permite evidenciar el alcance que el currículo persigue.

Por su parte, García Santa Cecilia, indica que los objetivos pueden tener diferentes concepciones, para lo cual retoma a Tyler (1949) y describe los objetivos de cuatro maneras diferentes.

En primer lugar, los objetivos especifican lo que el docente debe hacer; en segundo lugar, especifican lo que se estudiará en el curso; en tercer lugar, especifican cómo se espera que sea el comportamiento del estudiante, y finalmente especifican cómo será la conducta final de los aprendices, luego del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior, permite la definición de los objetivos, en función de los fines, y estos en diálogo con las directrices propias de las instituciones educativas, generando el desarrollo curricular como producto del diálogo entre los fines generales, así como con los objetivos del curso. Finalmente, García Santa Cecilia (1995) retoma a Richards (1990) para clasificar los objetivos como aquellos: basados en destrezas, basados en contenidos, basados en el nivel de competencia, objetivos de actuación y conducta y objetivos de proceso.

En definitiva, para efectos de la presente investigación, se concibe los conceptos de *Fines* y *Objetivos* de la siguiente manera: *Fines* como los principios o pilares fundamentales del currículo que son promovidos desde la práctica pedagógica, es decir los valores, actitudes y comportamientos que se impulsan desde este y los *Objetivos* por su parte, determinan la acción docente, los contenidos a estudiar, los comportamientos de los alumnos y también su conducta final.

4.2. Marco teórico

En el presente capítulo, se puntualiza las teorías y los autores, que fundamentan el presente trabajo de investigación.

4.2.1. Modelo comunicativo de análisis curricular para lenguas extranjeras de Álvaro García Santa-Cecilia

El mencionado autor, en su tesis doctoral llamada, *El currículo de español como lengua extranjera* (2017), revisa y elabora un compendio de varias publicaciones escritas desde el año 1994 hasta el año 2015, entre ellas, incluye su modelo comunicativo de análisis curricular para las lenguas extranjeras, enfocándolo principalmente al español como lengua extranjera (ELE).

García Santa-Cecilia (1995) en este modelo, propone tres niveles de análisis para la construcción y buen desarrollo de un currículo para la enseñanza del español como lengua extranjera. En primer lugar, describe el *nivel de fundamentación*, el cual refiere la importancia de comprender y apropiarse de los fundamentos teóricos y el estudio de los factores del entorno en el que se va a desarrollar un currículo. El segundo momento lo llama *el nivel de decisión*, donde se toman “decisiones relacionadas con la planificación de los componentes curriculares.” Y finalmente, el tercer nivel, es conocido como el *nivel de actuación*, en el cual se da la “aplicación del currículo”, es decir, el conjunto de actuaciones que logran llevar a cabo las decisiones tomadas previamente para la planificación curricular.

Es necesario aclarar que, para el presente trabajo, se tienen en cuenta los dos últimos niveles de planificación curricular: *decisión* y *actuación*, especialmente porque orientan sobre el proceso de análisis de las necesidades de aprendizaje de una lengua y la posterior definición de los *finés* y *objetivos* del programa de lengua que se pretende, que son el objetivo principal de esta investigación.

4.2.2. Nivel de decisión y análisis de necesidades según García Santa-Cecilia.

García Santa-Cecilia (1995) menciona que, al llegar a este nivel, se inicia la toma de decisiones respecto a la planificación del currículo:

“En este punto se habla de las decisiones fundamentales con respecto a la planificación de la enseñanza, lo cual implica la especificación de los objetivos y de los contenidos de la enseñanza, así como la determinación de los procedimientos metodológicos y de evaluación que servirán de base a los profesores para organizar el plan pedagógico que corresponda a cada grupo concreto de alumnos” (P.314).

Dentro de este nivel, el autor describe cuatro ámbitos en los que se debe centrar la atención para tomar decisiones, estos son: los “fines y objetivos, contenidos, metodología y evaluación”. En un primer momento, el autor marca diferencias entre los conceptos de fines y objetivos, describiendo al primero como “un enunciado de propósitos e intenciones, los cuales brindan orientaciones importantes para el currículo o programa educativo. De la misma manera, el autor describe los objetivos como “aquellas capacidades comunicativas, observables y organizadas”, relacionadas de manera directa con las cuatro habilidades lingüísticas. Sin embargo, el autor aclara que, para efectos de la planificación de la enseñanza, tanto los fines como los objetivos se entenderán bajo el mismo significado.

Como se mencionó en el marco conceptual, García-Santa Cecilia, retoma la clasificación de Richards (1990) y concibe los objetivos como necesidades en tanto qué destrezas, qué contenidos, qué conducta y qué competencias se pretenden desarrollar en el estudiante. La primera clasificación corresponde a aquello que los alumnos necesitan hacer con la lengua (L2) o, en otras palabras, lo que deberán ser capaces de hacer como resultado de su enseñanza. La segunda corresponde a la descripción de los actos de habla, es decir a las funciones lingüísticas. Y la tercera tiene que ver con los conocimientos de lengua del alumno y su capacidad de uso de esta. Una vez considerada esta clasificación, el autor divide los objetivos de nivel de lengua en grados: inicial, intermedio, avanzado y superior. Y finalmente, describe el comportamiento que se espera del estudiante como resultado de la enseñanza.

Es de aclarar, que, para efectos del presente trabajo, por limitaciones de tiempo, se llevará a cabo el análisis de necesidades de aprendizaje del español, de esta población, y a partir de la identificación de estas necesidades, se tomarán decisiones exclusivamente, a manera de propuesta, respecto del primer ámbito, el de los *fines y objetivos*. En este sentido, se explicará en el capítulo 10 qué destrezas, qué competencias, en términos de conocimientos de lengua (competencia lingüística), y qué competencia comunicativa, en términos de la capacidad de uso del español se espera desarrollar en la población Sorda isabelina del grado 602, así como el nivel de lengua del que se inicia y al que se pretende llegar.

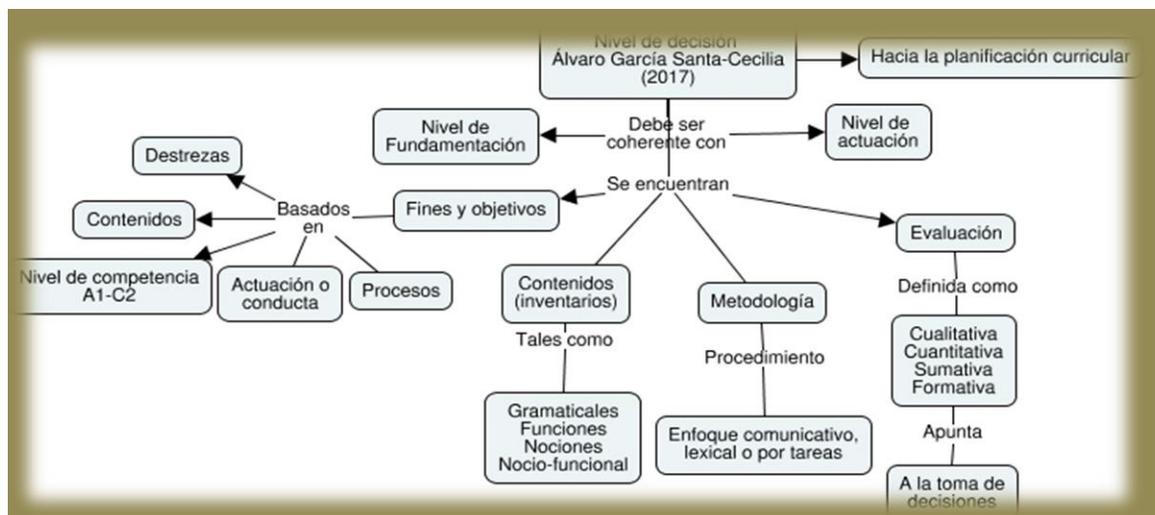


Figura 1.

Organizador gráfico del nivel de decisión del modelo de análisis curricular de Álvaro García Santa-Cecilia (1995), elaborado por Munar y Salgado (2019).

4.2.3. Nivel de actuación y análisis de necesidades según García Santa-Cecilia.

El autor en mención describe este nivel, como el momento de dar aplicación al currículum y mientras considera al alumno como eje de las decisiones, los docentes son llamados a tomar decisiones sobre el tipo de *programa* o currículum, que de acuerdo con García Santa-Cecilia (1995), se configuraría como “el hilo conductor del proceso de enseñanza y aprendizaje”. Por lo anterior, da suma importancia al análisis de necesidades en relación con los agentes participantes (docentes-estudiantes-institución) y con la manera de obtener los datos o la información al respecto.

En este orden de ideas, clasifica en seis, los tipos de necesidades, de acuerdo con el criterio de West (1994). La primera clasificación, cuyo nombre es “*Auditoría lingüística*”, describe la necesidad de que el estudiante tenga un acompañamiento con respecto al conocimiento de la lengua a largo plazo. En un segundo lugar, menciona las “*necesidades objetivas*”, las cuales permiten definir aquello que el alumno *necesita saber*. En tercer lugar, están las “*necesidades subjetivas*”, a través de las cuales se puede identificar lo que el alumno “*desea o siente que necesita*”. En cuarto lugar, describe las “*lagunas*”, a las que relaciona directamente con los conocimientos previos o precurrentes que el estudiante debe tener al momento de comenzar un *programa* o *curso*. En quinto lugar, están las necesidades llamadas “*estrategias de aprendizaje*”, centradas principalmente en identificar con qué tipo de estilos de aprendizaje cuentan los estudiantes. Y finalmente, los “*factores externos*”, cuyo análisis permite identificar y reconocer con qué recursos se dispone, la cultura de los estudiantes y con qué materiales de enseñanza se cuenta.

García Santa Cecilia (1995) afirma que “una vez definidos los tipos de necesidades y el alcance de los análisis, conviene comentar otros factores fundamentales del proceso”. Dichos factores son el *cuándo*, el *quién* y el *cómo* del análisis de necesidades. El primero, según el autor se debe hacer en dos momentos del curso (programa o currículo): antes (análisis preliminar), el primer día de dar inicio al programa y durante su desarrollo. De esta manera, realizarlo antes del comienzo del curso, permitiría realizar con tiempo suficiente la selección del contenido del curso y los materiales didácticos a usar. El análisis del primer día dejaría ver de forma precisa las necesidades de los alumnos. Y el análisis durante el curso, lograría suplir las deficiencias halladas tras los dos análisis anteriores.

En cuanto al segundo factor, García Santa-Cecilia (1995), propone que *quien* debe realizar el análisis de necesidades son tanto el profesor como el estudiante, debido a que son los agentes principales del curso. Finalmente, en cuanto al tercer factor, el *cómo*, el autor propone el uso de diferentes instrumentos para la obtención de los datos, tales como: pruebas de nivel y diagnósticas, cuestionarios, autoevaluación, encuestas, entrevistas, observación de clases, entre otras.

De igual manera, el autor describe que el método de enseñanza de una lengua extranjera es aquel que logra “que los alumnos lleguen a ser capaces de comunicarse con la mayor fluidez posible en la nueva lengua. Es decir, que dominan el factor *competencia comunicativa* ya denominado por Hymes (1971) y citado por García Santa Cecilia (2017). Esta competencia se describe como la capacidad del hablante para ser creativo con las normas y convenciones de la lengua que aprende. Por esta razón hace énfasis en la *enseñanza comunicativa de la lengua*, dado que ésta se centra en el estudiante, de tal manera que estimula su interés en el aprendizaje. En consecuencia, el autor hace énfasis en que hay que realizar tareas *significativas, reales y accesibles*, ya que proporcionan al alumno un aumento en el nivel de confianza en sí mismo para aprender el idioma. Estas tareas, para García Santa-Cecilia (1995), son un procedimiento metodológico importante y clave debido a que involucran tanto al profesor como a los alumnos a identificar sus estrategias de comunicación y de aprendizaje.

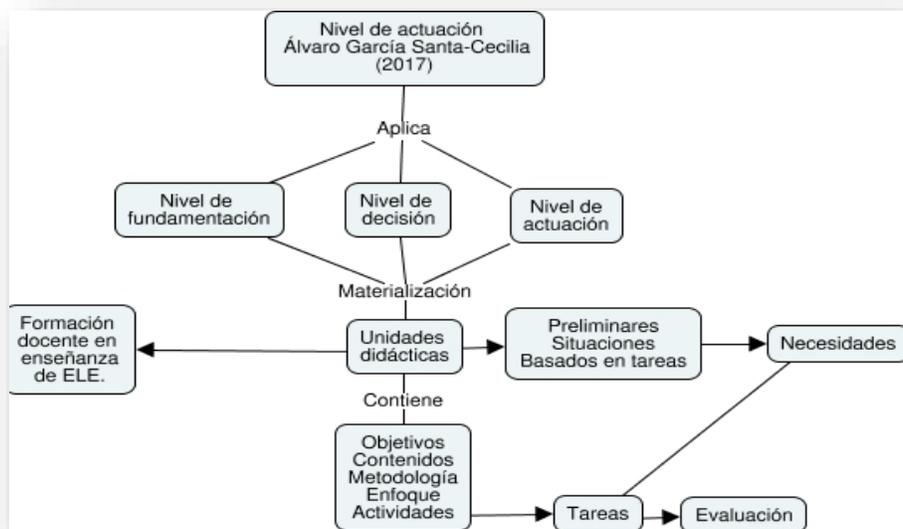


Figura 2.

Organizador gráfico del nivel de actuación del modelo de análisis curricular de Álvaro García Santa-Cecilia (1995), elaborado por Munar y Salgado (2019)

A manera de conclusión, los dos niveles del modelo de García Santa-Cecilia (1995), orientan la presente investigación, hacia la importancia de los resultados del análisis de necesidades en tanto estos permitirán identificar los *fin*es y *objetivos* del plan de estudios de español para la población ya definida, y de otro lado, tomar decisiones respecto a los *contenidos* (necesidades objetivas de los estudiantes) de los planes de estudio que favorezcan las necesidades identificadas. Así mismo, permitirán decidir la *metodología* (necesidades subjetivas) y la *evaluación* más acordes y pertinentes, y la puesta en marcha de un programa coherente.

Así las cosas, y una vez entendida la pretensión de los anteriores niveles de análisis, se recuerda que el aspecto que le compete al presente trabajo, se reduce, **en primer lugar** al análisis de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, específicamente las relacionadas con las necesidades objetivas y subjetivas. Siendo este el primer paso hacia la construcción del plan de estudios isabelino de español para Sordos del grado sexto y el establecimiento de sus parámetros, gracias a la “negociación y consulta en clase” de estas necesidades a través de las encuestas y entrevistas que sirvieron para la recolección de información. Y en segundo lugar, como consecuencia de lo anterior, el establecimiento de los fines y objetivos de este currículo, a manera de propuesta para la institución educativa Isabel II.

4.3. Marco normativo educativo institucional, nacional e internacional para la enseñanza de segundas lenguas

A continuación, se describen y analizan los documentos normativos educativos institucionales y nacionales que orientan la práctica pedagógica del Colegio Isabel II y que están enmarcados en los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional, así como los de referencia internacional para la enseñanza de segundas lenguas, los cuales fueron imprescindibles para el desarrollo de la presente investigación.

4.3.1. Proyecto educativo institucional Isabelino

El Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) hace parte del marco normativo ya que es un documento que orienta a las instituciones educativas, en cuanto a los principios y fines de los establecimientos educativos; el perfil de los docentes y los recursos didácticos disponibles en las instituciones académicas. Contempla, además, tanto las estrategias pedagógicas, así como el reglamento para la comunidad educativa y el sistema de gestión. Su tarea es plasmar la manera en la que los Colegios alcanzarán los fines propuestos, teniendo en cuenta su población estudiantil, las particularidades propias del contexto en el que tiene lugar la enseñanza, y las condiciones sociales, económicas y culturales.

El PEI del Colegio Isabel II I.E.D. recibe por nombre: “PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. ENSEÑANZA PROBLÉMICA. (Disciplina, aprendizaje creativo y significativo de las ciencias, el arte, el deporte, las lenguas, la tecnología. Respeto a la diversidad, la discapacidad, las libertades y derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes)” y se caracteriza por proponer como estrategia pedagógica la *enseñanza problémica*, la *didáctica desarrolladora* para el *aprendizaje significativo* y promueve un enfoque pedagógico respetando la libertad de cátedra, la diversidad disciplinar y la calidad educativa. A su vez, cuenta con los planes de estudio de las diferentes áreas del conocimiento y con criterios de evaluación y promoción definidos en el SIEE (Sistema institucional de evaluación de los estudiantes), en concordancia con las normas y los objetivos generales de ley vigentes, para los niveles de preescolar, educación básica primaria, educación básica secundaria y educación media. Así mismo, describe los objetivos de éste, la metodología y el modelo de enseñanza.

Como objetivo general, el PEI isabelino destaca, la importancia de propiciar una formación general crítica al conocimiento científico, artístico, humanístico, de las relaciones con el medio y los participantes del contexto, para facilitar la vinculación del conocimiento con la vida social y laboral

que afuera espera a los educandos. Dentro de este objetivo se contempla enseñar la primera lengua, con el fin de desarrollar habilidades comunicativas que mejoren la comprensión oral, la lectora, y la producción oral y escrita.

El manual de convivencia, documento que hace parte del PEI isabelino, es enfático en cuanto a generar procesos de inclusión entre estudiantes Sordos, hipoacúsicos y oyentes, mediante la promoción de los derechos y deberes establecidos para toda la comunidad educativa. Con respecto al proceso de inclusión, reconoce a la población Sorda usuaria de LSC, así como a la población hipoacúsica usuaria del español oral y sigue los lineamientos de la dirección de inclusión e integración de poblaciones (DIIP) de la Secretaría de Educación Distrital. Dentro de dichos lineamientos se destaca, reconocer el potencial de aprendizaje del ser humano sin distinción, así como la igualdad de oportunidades, el goce de los derechos sin importar las circunstancias de las personas y el trato diferenciado como concepto de equidad.

4.3.2. Plan de estudios de español para la población Sorda del grado quinto de educación básica primaria y el grado sexto de educación básica secundaria.

A continuación, se muestra y se describe los planes de estudio de los grados quinto de primaria y sexto para destacar sus diferencias. El formato donde se consigna la información de estos planes curriculares consta de cinco columnas; las tres primeras tienen la información relevante para la presente investigación y son las que se tendrán en cuenta para el análisis de esta. En este orden de ideas, la primera columna, se denomina “estándares”, la segunda “contenidos”, y la tercera, “competencias” como lo muestra la siguiente figura.

AREA:	ASIGNATURA:		
DOCENTE	GRADO:	PERIODO:	
COMPETENCIA POR GRADO		
ACTIVIDAD		
EJE TEMÁTICO (ESTANDAR)	CONTENIDO O TEMAS	COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO CON ESCALA VALORATIVA

				Superior = __ Alto = __ Básico = __ Bajo = —
		COMPETENCIAS	INDICADOR DE DESEMPEÑO	ESCALA VALORATIVA

Figura 3.

Formato para el diligenciamiento de los planes de estudio del Colegio Isabel II IED (2018)

La manera como se ha diligenciado este formato, por parte de las docentes titulares de las asignaturas del área de humanidades, (ver a manera de ejemplo la figura 4) evidencia que cada una ajusta su noción propia de los conceptos *estándares*, *contenidos* y *competencias*, lo cual muestra que no se comparte un lenguaje común.

Así las cosas, se tiene que, en el plan de estudios de español para Sordos de quinto de primaria, se diligencia como *estándares*, lo que en los lineamientos curriculares de lengua castellana (primera lengua), se consideran como los “ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares” (MEN, 1998, p.39). Situación que deja ver que el desarrollo de la asignatura presenta un enfoque de primera lengua, en lugar de un enfoque de segunda lengua. Mientras que el plan de estudios de español del grado sexto registra, en esta misma columna, las habilidades de comprensión (relacionadas con la escucha y la lectura) y habilidades de producción (relacionadas con la escritura, el uso del lenguaje oral para producción de monólogos o conversación) que efectivamente corresponden a los estándares de la lengua extranjera.

Se aprecia en este último plan de estudios, dos situaciones: la primera, es una modificación en razón a las habilidades que puede desarrollar un estudiante Sordo en cuanto a, como dice la nota aclaratoria en esta columna: “El eje temático correspondiente a “escucha” se reemplaza por el canal comunicativo viso-gestual” y seguidamente describe los estándares en términos de habilidades a desarrollar: “LEER COMPRENSIVAMENTE TEXTOS CORTOS, SENCILLOS Y TEMAS PERSONALES DEL ENTORNO” y “ESCRIBIR MONÓLOGOS Y CONVERSACIONES CORTAS Y SENCILLAS SOBRE TEMAS PERSONALES Y DEL ENTORNO”. La segunda situación, es la nota aclaratoria en la columna de “COMPETENCIAS”, sobre cómo debe entenderse cada competencia para el caso del español para la población Sorda: “(1) Competencia Lingüística: Se refiere a ¿Qué saben los estudiantes sobre el español escrito?”, “(2) Competencia Pragmática a nivel escrito: Se refiere a ¿Qué deben y pueden comunicar en Español Escrito como Segunda Lengua para Sordos, e incluye la competencia Intercultural [¿Qué lazos deben y pueden establecer entre la propia cultura y la segunda cultura de

L2?], “ la competencia sociocultural [el “saber ser” (Byram, M.,Gribkova, B. & Starkey, H., 2002 (Byram y Zarate,1994)]” y la “(3) Competencia Sociolingüística: Se refiere a ¿Qué otras cosas deben saber y poder hacer en contexto?” como se aprecia en la figura N°. 4

AREA: HUMANIDADES		ASIGNATURA: ESPAÑOL ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA PARA POBLACION SORDA (EESLS)		
DOCENTE:.....		GRADO: SEXTO		PERIODO: I primero
COMPETENCIA POR GRADO		Comprender, interpretar y escribir situaciones comunicativas significativas referidas a contextos específicos significativos tratados en clase, en un nivel acorde a su dominio de la primera lengua, usando correctamente el léxico apropiado y aplicando la gramática y las reglas ortográficas del español escrito como segunda lengua, mediante actividades lúdicas que propicien intercambios comunicativos interculturales y que fomenten actitudes que conduzcan a una nueva forma de verse y de ver al otro, coherentes con su proyecto de vida, su entorno social y con los proyectos transversales del Colegio Isabel II I.E.D.		
ACTIVIDAD		CONOCIENDO EL ESPAÑOL ESCRITO DE MI ENTORNO		
EJE TEMÁTICO (ESTANDAR) * El eje temático correspondiente a “escucha” se reemplaza por el canal comunicativo visogestual.	CONTENIDO O TEMAS	COMPETENCIAS (1) Competencia Lingüística: Se refiere a ¿Qué saben los estudiantes sobre el español escrito? (2) Competencia Pragmática a nivel escrito: Se refiere a ¿Qué deben y pueden comunicar en Español Escrito como Segunda Lengua para Sordos? Incluye la competencia Intercultural ¿Qué lazos deben y pueden establecer entre la propia cultura y la segunda cultura de L2? y la competencia sociocultural el saber ser (Byram, M.,Gribkova, B. & Starkey, H., 2002 (Byram y Zarate,1994)] (3) Competencia Sociolingüística: Se refiere a ¿Qué otras cosas deben saber y poder hacer en contexto?		INDICADORES DE DESEMPEÑO CON ESCALA VALORATIVA Superior <u>5</u> Alto = __ Básico = __ Bajo = __
Leer comprensivamente textos cortos, sencillos y temas personales del entorno Escribir monólogos y conversaciones cortas y sencillas sobre temas personales y del entorno.	MI CLASE -El abecedario -Las letras mayúsculas -Las letras minúsculas -Las vocales -Las consonantes -Las sílabas -Las palabras -Los signos de puntuación Los objetos de la clase. -La hora...	COMPETENCIAS	INDICADOR DE DESEMPEÑO	ESCALA VALORATIVA
		<ul style="list-style-type: none"> * Reconozco y leo el abecedario discriminando vocales y consonantes. (1) * Uso correctamente las letras mayúsculas y las minúsculas dentro de un contexto dado.(1) * Leo, entiendo y divido palabras en sílabas (1) * Leo, entiendo y escribo situaciones comunicativas cortas haciendo buen uso de los signos de puntuación (2) * Empleo adecuadamente mayúsculas, quión, punto, coma, 	1. Demuestra su desempeño comunicativo y textual al leer, interpretar, escribir correctamente situaciones comunicativas y al establecer lazos interculturales a través del español haciendo buen uso de las reglas gramaticales, ortográficas y del contexto tratado	SUPERIOR: Demuestra de manera excelente su desempeño comunicativo y textual al leer, interpretar y escribir correctamente situaciones comunicativas y al establecer lazos interculturales a través del español, haciendo buen uso de las reglas gramaticales, ortográficas y del contexto tratado durante el periodo académico. ALTO: Demuestra de manera satisfactoria su desempeño ... BASICO: Demuestra de manera aceptable su desempeño... BAJO: Demuestra con dificultad su desempeño...

Figura 4.

Plan de estudios isabelino de español para Sordos del grado sexto (2018)

Otro aspecto relevante para el análisis de los planes de estudio de español para la población Sorda isabelina, que muestra que no se comparte un lenguaje común es la denominación de la asignatura; la docente de español de quinto de primaria la nombra “castellano escrito como segunda lengua”, mientras que la docente de español de sexto, la nombra “Español Lecto-Escrito como Segunda Lengua para Población Sorda (EESLS)”.

En cuanto a los contenidos, en la asignatura de español para el grado quinto de primaria, la docente de quinto primaria sigue los lineamientos curriculares de lengua castellana organizados en función del desarrollo de las competencias propuestas por el MEN (1998, p.28-29): la gramatical o sintáctica, la textual, la semántica, la pragmática o socio-cultural, la enciclopédica, la literaria y la poética. No obstante, que concibe el currículo de español como primera lengua de la población oyente

para ser aplicado a la población Sorda, considera desarrollar la competencia gramatical o sintáctica y la semántica (campos semánticos), a través de los siguientes contenidos nocio-funcionales, por periodo:

<p>SEMÁNTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El abecedario. ✓ Uso de la mayúscula y la minúscula. ✓ Las vocales y las consonantes. ✓ Actividades cotidianas <p>GRAMÁTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conjunciones (y, o, u). ✓ Expresiones interrogativas. ✓ Pronombres personales tonitos (yo, tú, él, ella, ustedes) y sucesivos. Oraciones afirmativas – negativas 	<p>SEMÁNTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El cuerpo y las prendas de vestir <p>GRAMÁTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conjunciones. ✓ Expresiones interrogativas. ✓ Pronombres posesivos. ✓ Oraciones afirmativas – negativas 	<p>SEMÁNTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los alimentos. ✓ Datos personales <p>GRAMÁTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conjunciones (y, o, u). ✓ Expresiones interrogativas. ✓ Pronombres Oraciones afirmativas - negativas
--	---	---

Respecto a los contenidos del plan de estudios de español para la población Sorda del grado sexto la docente de secundaria los relaciona de manera combinada, es decir, los presenta periodo a periodo como contenidos nocio-funcionales de la siguiente manera (ver figura 4):

MI CLASE	¿CÓMO ERES?	EL CUERPO	PRENDAS DE VESTIR
<ul style="list-style-type: none"> ✓ El abecedario. Las letras mayúsculas y minúsculas. Las vocales y las consonantes ✓ Las palabras ✓ Los signos de puntuación ✓ Los objetos de la clase. ✓ Nombres propios y nombres comunes ✓ Artículos: El, la, los, las ✓ Verbos : Es/son/ hay ✓ Pronombres personales ✓ Verbo ser en presente. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Género:Hombre/mujer. Masculino/femenino. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cantidad 0 a 99. Número plural y singular ✓ La edad <p>¿CUÁNTOS SON?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los números cardinales, ordinales y romanos (1-1000) ✓ Comparativos ✓ Palabras de la misma familia ✓ Prefijos y sufijos para crear palabras nuevas ✓ El artículo ✓ El género y número de artículos, nombres y adjetivos ✓ El deletreo. ✓ Verbos en presente ✓ Verbos terminados en ar, er, ir. ✓ Verbo tener. 	<ul style="list-style-type: none"> Adjetivos y pronombres Indefinidos Adverbios de cantidad ¿Qué es? ¿Qué tengo? Las medicinas. Verbos usar y doler Grados del adjetivo Juegos y deportes. Verbos:gustar, practicar Afirmación y negación Uso de m, ll y ñ 	<ul style="list-style-type: none"> -Adjetivos y pronombres posesivos. Verbos: llevar, ponerse, quitarse -Uso de g y j -¿Qué es esto? ¿De quién es? ¿Qué me pongo? -Los alimentos. El precio -Adjetivos comparativos -Uso de c y q -¿Qué comes? ¿Cuánto vale?

Finalmente, en cuanto a la descripción de las competencias, la docente de español de quinto de primaria las formula de manera general y desde una perspectiva evaluadora:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lee y escribe oraciones sencillas para describir las rutinas; además emplea el uso de mayúsculas y minúsculas, con el fin de enriquecer la producción escrita y la comprensión lectora. |
|---|

- ✓ Lee y escribe oraciones sencillas para describir acciones; además formula y responde a expresiones interrogativas.
- ✓ Lee y hace descripciones de personas, con el fin de enriquecer la producción escrita y la comprensión lectora.
- ✓ Lee, busca información en diferentes tipologías textuales y escribe oraciones utilizando el vocabulario trabajado, con el fin de enriquecer la producción escrita y la comprensión lectora.

Mientras que la docente de español de sexto, lo hace de manera detallada y desde la perspectiva auto-evaluadora del estudiante:

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconozco y leo el abecedario discriminando vocales y consonantes. ✓ Uso correctamente las letras mayúsculas y las minúsculas dentro de un contexto dado. ✓ Leo, entiendo y escribo situaciones comunicativas cortas haciendo buen uso de los signos de puntuación. ✓ Utilizo adecuadamente el “diccionario” ✓ Empleo adecuadamente las mayúsculas, guion, punto, coma, interrogación y exclamación. ✓ Reconozco, identifico, entiendo y uso correctamente el vocabulario para referirme a los objetos de la clase. ✓ Se identificar, comprender y usar las instrucciones dadas en la clase y en las actividades de lectura y escritura. ✓ Reconozco, comprendo y uso palabras de la misma familia. ✓ Utilizo prefijos y sufijos para crear palabras nuevas. ✓ Reconozco, identifico y entiendo la función de los nombres, verbos, adjetivos y artículos dentro de la oración. ✓ Distingo y uso el género y número de artículos, nombres y adjetivos. ✓ Reconozco, identifico, entiendo y uso correctamente los números cardinales, ordinales y romanos. ✓ Copio y transcribo palabras que comprendo y que uso con frecuencia en el salón de clase. ✓ Demuestro conocimiento de las estructuras básicas del español. ✓ Uso expresiones cotidianas para expresar mis necesidades inmediatas en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respondo a preguntas sobre mi cuerpo y relacionadas con el aula. ✓ Identifico y distingo entre profesiones-profesional, lugar; oficios y oficial/técnicos; y deportes /deportistas, etc. ✓ Practico el deletreo para memorizar vocabulario. ✓ Establezco lazos entre mi cultura y la cultura oyente a través de textos en segunda lengua y actividades comunicativas. ✓ Identifico palabras relacionadas entre sí sobre temas que me son familiares. ✓ Reconozco palabras y frases cortas en español. ✓ Reconozco y sigo instrucciones sencillas, si están ilustradas. ✓ Pido que me repitan el mensaje cuando no lo comprendo. ✓ Respondo brevemente a las preguntas “¿Qué es?, ¿Qué tengo? si se refieren a mí, a mis amigos. ✓ Identifico nombres de medicinas, manifiesto dolor en las partes de mi cuerpo. ✓ Manifiesto gustos y preferencias. ✓ Manifiesto negación y afirmación frente a una situación dada. ✓ Respondo a preguntas sobre prendas de vestir. ✓ Escribo el nombre de prendas que reconozco en una ilustración. ✓ Describo algunas características de mí mismo y de otras personas. ✓ Leo, entiendo y describo prendas de vestir. ✓ Comunico lo que llevo puesto y lo que me quito. ✓ Distingo y utiliza la r y rr ✓ Escribo correctamente palabras que contienen v y b. ✓ Aplico normas de ortografía al uso de la c y q. ✓ Identifico y escribo los nombres de los alimentos. ✓ Pregunto y respondo a precios de productos.
--	---

De otro lado, la *competencia por grado*, ubicada en la parte superior, en la tercera fila del formato del plan de estudios del grado sexto, comparada con la del grado quinto de primaria, muestra preocupación porque el estudiante lea, interprete y escriba siempre en situaciones comunicativas

significativas que se refieran a contextos específicos, teniendo en cuenta siempre el nivel de dominio de la primera lengua. Igualmente, dicho plan de estudios denota una importancia por promover el aprendizaje utilizando los intereses de los estudiantes, es así como se integran las actividades lúdicas mediante las cuales se busca el fomento de actitudes positivas frente al nuevo idioma que redunden en actitudes positivas frente su propio proyecto de vida, frente al entorno social y frente a la misma institución educativa.

Comprender, interpretar y escribir situaciones comunicativas significativas referidas a contextos específicos significativos tratados en clase, en un nivel acorde a su dominio de la primera lengua, usando correctamente el léxico apropiado y aplicando la gramática y las reglas ortográficas del español escrito como segunda lengua, mediante actividades lúdicas que propicien intercambios comunicativos interculturales y que fomenten actitudes que conduzcan a una nueva forma de verse y de ver al otro, coherentes con su proyecto de vida, su entorno social y con los proyectos transversales del Colegio Isabel II I.E.D.

Se concluye entonces, que, aunque el plan de estudios de quinto de primaria tiene un enfoque de primera lengua, sus contenidos tienen tratamiento de segunda lengua, estos se pueden considerar nocio-funcionales, al igual que el plan de estudios de sexto. Ambos tienen un objetivo comunicativo, dado que el contenido gramatical no se presenta de manera aislada, hay un vínculo hacia el uso de la lengua para determinado fin. Se percibe que no se aborda explícitamente la norma gramatical y se hace énfasis en el *para qué* les sirve determinada expresión o estructura gramatical.

Por consiguiente, resultaría beneficioso tanto para la docente como para los estudiantes de primaria que se abriera un espacio en el cual ambas docentes se encontrarán para entablar un diálogo de saberes frente a la enseñanza del español con enfoque de segunda lengua. De otro lado, es claro y comprensible que la docente de primaria, por su perfil de logogenista, vea la enseñanza del español para Sordos como primera lengua, pues ha sido formada en esta modalidad. Sin embargo, su práctica demuestra un desarrollo ecléctico de la asignatura, pues toma elementos de uno y otro enfoque. En caso contrario, de no poder llevarse a cabo estos encuentros, la opción es la cualificación por iniciativa propia de manera extracurricular por parte de la docente de primaria, viendo esta situación desde una perspectiva de oportunidad, de crecimiento profesional, que puede abrirle puertas en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas en contextos diferentes al de la población Sorda, esto también visto como una forma de motivación para tal fin.

4.3.3. Plan de estudios de inglés como idioma extranjero para población Oyente del grado quinto de educación básica primaria.

El Plan de estudios de inglés como idioma extranjero para población oyente de quinto de primaria se retoma para la presente investigación porque se hace necesario realizar la comparación entre los planes de estudio de las lenguas extranjeras que se enseñan en el Colegio Isabel II. Se considera que, debido a que para los Sordos la lengua extranjera es el español y para los Oyentes es el inglés, los planes de estudio deberían tener características similares tanto en contenido como en forma. Dicho Plan de estudios se caracteriza por haber sido elaborado y ejecutado por el docente que tiene a cargo la asignatura. Se diligencia de la misma manera, toda vez que es el mismo formato. (Ver plan de estudios de inglés de quinto, como idioma extranjero en el anexo 13).

Al realizar la comparación entre este plan de estudios con el de español para Sordos del grado quinto de primaria; ambos deberían tener características similares tanto en contenido como en forma, salvo las temáticas en tanto se debe considerar el nivel de dominio de la LSC, para exigir determinado desempeño comunicativo en la segunda lengua. Sin embargo, se evidencia que esto sucede por la tendencia de la docente a formularlo desde una concepción de primera lengua. Así las cosas, el plan de estudios de inglés para la población Oyente del grado quinto de primaria se encuentra dentro de los parámetros regularmente establecidos en tanto es de carácter comunicativo; tiene como objetivo que los estudiantes sean capaces de comunicarse con la mayor fluidez posible en inglés y por ello propone las categorías de función comunicativa como lo son hablar, leer, escribir y escuchar. Y se evidencia la importancia tanto de los contenidos gramaticales como de los contenidos de tipo cultural.

4.3.4. Plan de estudios de inglés como idioma extranjero para población Oyente del grado sexto de educación básica secundaria.

El Plan de estudios de inglés como idioma extranjero para población Oyente de sexto se retoma para la presente investigación porque se hace necesario realizar una comparación entre este plan y el de español para Sordos, con el fin de analizar contenidos y estándares para validar qué tan sincronizados están, no solo en cuanto su forma, sino en cuanto a los contenidos, por ser parte de las lenguas extranjeras que se enseñan en el colegio.

Dicho plan de estudios, como se mencionó tiene el mismo formato que los anteriores para los cuatro (4) periodos académicos que componen el año escolar. De la misma manera, se tuvo en cuenta la información de las tres primeras columnas y la casilla correspondiente a *competencia por grado*, debido a que en ellas se encuentra la información pertinente a esta investigación. (Ver plan de estudios de inglés de sexto, como idioma extranjero, en el anexo 14).

Como resultado del análisis comparativo, se tiene que el plan de estudios de inglés para la población Oyente del grado sexto es de carácter comunicativo, y como el anterior, tiene los mismos

objetivos, comprende las mismas habilidades: hablar, leer, escribir y escuchar y también hace énfasis en los contenidos gramaticales como de tipo cultural.

En relación con el plan de estudios de la asignatura de español para Sordos, se evidencia que no hay concordancia en cuanto a contenidos y tampoco en cuanto a competencias y estándares, es decir, a pesar de que ambos planes de estudios guían el proceso de lenguas extranjeras en el colegio para el mismo grado, lo que se propone en el plan de estudios de inglés no es lo mismo que se propone para el Plan de estudios de español para Sordos, debido a que la docente tiene en cuenta que el nivel de exigencia para los estudiantes Sordos de ninguna manera puede ser comparable con la de los Oyentes, porque la población, los estilos y ritmos de aprendizaje, así como el nivel de dominio de la primera lengua son absolutamente diferentes.

4.3.5. Plan de estudios de *lengua Castellana* para población Oyente del grado 5° de primaria.

El Plan de estudios *lengua Castellana* para Oyentes de quinto de primaria, denominado *Español y literatura*, se retoma ante la necesidad de verificar si hay correspondencia o no con el plan de estudios de Lengua de Señas para la población Sorda, en tanto ambas lenguas se consideran para cada población como su **lengua materna o primera lengua**. Esta comparación se hace en cuanto a sus contenidos, los estándares y las competencias allí registradas, con el fin de apreciar el concepto que se tiene acerca de la naturaleza de la lengua de señas y de la persona docente que asume esta asignatura. (Para su consulta es necesario remitirse a los anexos 15 y 16).

Luego de realizar el análisis del Plan de estudios de Lengua Castellana para población Oyente de grado quinto, se tiene que dicho plan de estudios responde a los estándares básicos de competencias, en tanto espacio que pretende potenciar la comprensión y la producción discursiva, la formación en literatura y en otros sistemas simbólicos sin desconocer el conocimiento necesario sobre la lengua, sus características y normas, y sus aspectos socio culturales. Al realizar la comparación con el plan de estudios de LSC, se confirma que no son similares, ni en cuanto a su forma, ni en cuanto a su contenido. Si se tiene en cuenta que ambas son lenguas maternas, tanto para -Sordos como para Oyentes, el trato que se le da a la LSC no es el mismo que se le da al español para Oyentes. De igual manera el nivel de exigencia dista mucho entre uno y otro precisamente porque los docentes de LSC reconocen que las poblaciones aprenden de manera diferente y tienen necesidades distintas. En consecuencia, la LSC es impartida por modelos lingüísticos sin formación en enseñanza de la primera o lengua materna, no está pensada desde un enfoque de primera o lengua materna y finalmente, no tiene lineamientos o estándares curriculares oficiales que la orienten.

4.3.6. Derechos básicos de aprendizaje de lenguas extranjeras de 5° de primaria y 6° de básica secundaria del MEN

Los Derechos Básicos de Aprendizaje en adelante DBA, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, se retoman para la presente investigación porque se hace necesario evidenciar si los planes de estudio consultados están fundamentados de acuerdo con los requerimientos que hace el MEN.

Se pretende entonces, saber si los contenidos y las estrategias allí planteadas, se cumplen en calidad de mínimos aprendizajes con los que debe contar un estudiante al finalizar el quinto grado de primaria.

Así las cosas, se estudian los DBA de inglés para Oyentes, en tanto el español para Sordos es su segunda lengua. Estos DBA son los referentes más cercanos para su enseñanza, en consecuencia, se pretende verificar si los planes de estudio de español para Sordos de quinto y sexto de primaria, persiguen el cumplimiento de estos, o por el contrario, muestra algún tipo de flexibilización o ajuste curricular pertinente, que asegure, como manifiesta el MEN, la calidad y la equidad educativa. (Ver DBA de lenguas extranjeras para grado quinto y sexto en el anexo 18).

4.3.7. Derechos básicos de aprendizaje de lenguaje de 5° de primaria y 6° de básica secundaria del MEN

El MEN decidió implementar los DBA en el año 2006, partiendo con las áreas de lenguaje y matemáticas por ser consideradas asignaturas fundamentales. Para la presente investigación son importantes porque se hace necesario identificar cuáles son los mínimos de calidad que sugiere el MEN para la enseñanza de la lengua materna, que para el caso tiene relevancia por ser la LSC la primera lengua o lengua materna de la población Sorda. De la misma manera, como en el anterior aparte, estos DBA son los referentes para su enseñanza, en consecuencia, se pretende verificar si los planes **de estudio de LSC** para Sordos de quinto y sexto de primaria, persiguen el cumplimiento de estos, o por el contrario, muestra algún tipo de flexibilización o ajuste curricular pertinente, que asegure, como manifiesta el MEN, la calidad y la equidad educativa.. (Ver para su consulta el anexo 18).

4.3.8. Estándares básicos de competencias en lenguaje del MEN

Los estándares básicos de competencias son criterios que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación que reciben los niños independientemente de la región en la que se encuentren. Se retoman para la presente investigación porque se hace necesario identificar qué deberían

aprender los estudiantes Sordos en la asignatura de lengua de señas colombiana y compararlos con el contenido del plan de estudios de lengua de señas del Colegio Isabel II con el fin de identificar si hay algún tipo de flexibilización o ajuste curricular pertinente y razonable en términos de equidad educativa. Los estándares básicos de competencias en lenguaje están agrupados por grados, (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11), para el presente trabajo se retomaron los correspondientes a los grados cuarto y quinto de primaria y sexto y séptimo de secundaria, así:

<p>Al terminar el quinto grado los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Producirán textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora. ✓ Producirán textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. ✓ Comprenderán diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. ✓ Elaborarán hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto. ✓ Caracterizarán los medios de comunicación masiva y seleccionarán la información que emiten, para utilizarla en la creación de nuevos textos. ✓ Caracterizarán el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas. ✓ Conocerán y analizarán los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de sus interlocutores y harán más eficaces sus procesos comunicativos.
<p>A terminar séptimo grado los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocerán y utilizarán algunas estrategias argumentativas que posibilitarán la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas. ✓ Producirán textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establecerán nexos intertextuales y extratextuales. ✓ Comprenderán e interpretarán diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. ✓ Reconocerán la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura. ✓ Comprenderán obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de su capacidad crítica y creativa. ✓ Caracterizarán los medios de comunicación masiva y seleccionarán la información que emiten para clasificarla y almacenarla. ✓ Relacionarán de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal. ✓ Reconocerán, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar actitudes de respeto y tolerancia.

4.3.9. Estándares básicos de competencias en lengua extranjera del MEN

Para el desarrollo de este trabajo, se tuvieron en cuenta los Estándares propuestos por el MEN para las Lenguas Extranjeras específicamente para inglés, pues son un referente importante con el

que se cuenta para orientar el trabajo pedagógico en la educación bilingüe de los estudiantes Sordos. Por lo tanto, se citan algunos de los estándares básicos de cuarto a quinto y de sexto a séptimo, más relevantes para este trabajo, que están dispuestos en las habilidades de *escucha, lectura, escritura, monólogos y conversación*. La competencia “escucha” se comparará con la habilidad que tienen los estudiantes Sordos para entender lo expresado en LSC, es decir para identificar de manera visual aquello que se está comunicando.

En el mismo sentido, estos estándares se consideran en el marco teórico de la presente investigación, pues se busca con ellos identificar si los contenidos, las estrategias y las competencias propuestas en los planes de estudio de español para Sordos de los grados quinto y sexto, cuentan con algún tipo de flexibilización o ajuste curricular pertinente y razonable en términos de equidad educativa.

Estándares de lengua extranjera del MEN para los grados 4° y 5° de básica primaria	Estándares de lengua extranjera del MEN para los grados 6° y 7° de básica secundaria
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Habla de sí mismo, de sus compañeros y de sus actividades cotidianas con oraciones simples, encadenadas lógicamente y a veces memorizadas. Aún se le dificulta hablar de temas que se salen de su rutina familiar o escolar. ✓ Su pronunciación es comprensible y habla de manera lenta y pausada. ✓ Escribe pequeños textos sencillos sobre temas de su entorno. ✓ Su vocabulario se limita a temas y referentes cercanos y conocidos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprende textos cortos de cierta dificultad sobre actividades cotidianas, de su interés, sobre otras asignaturas y su entorno social. ✓ Escucha un texto oral y, si le resulta familiar, comprende la información más importante. ✓ Sostiene conversaciones rutinarias para saludar, despedirse, hablar del clima o de cómo se siente. ✓ Sostiene monólogos donde hace presentaciones breves y explica de manera sencilla sus preferencias, actividades y otros temas relacionados con su entorno e interés. ✓ Expresa sus ideas, sensaciones y sentimientos con oraciones cortas y claras. ✓ Escribe textos cortos que narran historias y describen personas y lugares. ✓ El lenguaje que domina le permite tratar temas cotidianos.

A partir de la descripción anterior, se concluye que en lo que respecta a los planes de estudio de inglés y castellano para la población estudiantil Oyente, estos se fundamentan y se cumplen en gran medida bajo los estándares propuestos por el MEN. Sin embargo, para la población Sorda de **quinto** de primaria, los planes de estudio de la asignatura de lengua de señas colombiana como de español se caracterizan, primero, por no definir claramente el tratamiento de segunda y primera lengua respectivamente, y segundo por la falta de aplicación y flexibilización acertada de los estándares de una y otra lengua. De la misma manera, se aprecia una situación similar con la asignatura de lengua de

señas colombiana del grado sexto. Caso contrario, sucede en el plan de estudios de español para Sordos del grado sexto, donde se evidencia una revisión de estándares, adaptación de estos a los contenidos planteados y el tratamiento claro de segunda lengua, en el momento en que se lee la descripción de las *competencias por grado* en el formato:

Comprender, interpretar y escribir situaciones comunicativas significativas referidas a contextos específicos significativos tratados en clase, en un nivel acorde a su dominio de la primera lengua, usando correctamente el léxico apropiado y aplicando la gramática y las reglas ortográficas del español escrito como segunda lengua, mediante actividades lúdicas que propicien intercambios comunicativos interculturales y que fomenten actitudes que conduzcan a una nueva forma de verse y de ver al otro, coherentes con su proyecto de vida, su entorno social y con los proyectos transversales del Colegio Isabel II I.E.D.

4.3.10. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)-nivel A1 de comprensión lectora y expresión escrita en una determinada lengua.

El marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER, 2002) es un documento valioso para los docentes que enseñan una segunda lengua o una lengua extranjera, fue elaborado por el Consejo de Europa en el 2001 y publicada su versión en español en el año 2002. Resulta relevante a esta investigación para difundirlo, porque gracias a este se tiene una referencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de una segunda lengua, en sus niveles de comprensión y expresión, oral y escrita. En este sentido también resulta importante para que sea tenido en cuenta para la asignatura de español para Sordos en los grados correspondientes a la educación básica primaria, ya que para los niveles de educación básica secundaria y media, la docente titular ha hecho referencia a este documento en los planes de estudio de español para la población Sorda.

Teniendo en cuenta que esta investigación será presentada a los docentes del Colegio Isabel II y que muchos de los docentes que tienen a su cargo la enseñanza del español no son docentes de lenguas, es pertinente dentro de este marco de referencia citar el MCER como documento necesario para los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras o segundas lenguas. Se citan a continuación sus contenidos con el ánimo de invitar a su consulta:

Capítulo 1: El marco común europeo de referencia en su contexto político y educativo.
 Capítulo 2: Enfoque adoptado
 Capítulo 3: Niveles comunes de referencia
 Capítulo 4: El uso de la lengua y el usuario o alumno
 Capítulo 5: Las competencias del usuario o alumno
 Capítulo 6: El aprendizaje y la enseñanza de la lengua
 Capítulo 7: Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua
 Capítulo 8: La diversificación lingüística y el currículo
 Capítulo 9: La evaluación

4.3.11. Plan Curricular del Instituto Cervantes- Nivel A1 de comprensión lectora y expresión escrita en una determinada lengua.

Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), (en adelante PCIC) es una obra que fija a manera de inventario los objetivos de enseñanza y los contenidos a desarrollar dentro de un programa de aprendizaje de una segunda lengua. Así mismo, destaca los distintos niveles de dominio a los que deben llegar los estudiantes del español como lengua extranjera. En este sentido este plan se ciñe a lo dispuesto por el MCER (2002).

En consecuencia, su importancia radica, en que a partir de este documento se puede no solo determinar los contenidos del plan de estudios de español para Sordos de los grados quinto y sexto, y siguientes niveles, e incluso para la educación superior, sino también su orientación. Para el caso presente, infortunadamente, hay desconocimiento del PCIC por parte de la docente de español del grado quinto, quien imparte la asignatura a toda primaria. Situación que no se evidencia en el plan de estudios de grado sexto pues allí se sí refiere a la consulta del PCIC por parte de la docente titular. Lo anterior, se evidencia no solamente en el documento institucional, sino también en su práctica de aula, ya que reconoce la importancia de concebir al estudiante como un agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. Caso contrario sucede con el currículo del grado quinto que no especifica de manera concreta bajo cuál documento o fundamentación elabora y lleva a cabo el currículo de español como segunda lengua.

4.4. Marco metodológico

A continuación, se refiere el tipo de investigación en la que se enmarca el presente trabajo, la muestra poblacional y los criterios para su selección, los instrumentos de recolección de la información su diseño y aplicación. Se hace especial mención de la participación de población Sorda usuaria de la lengua de señas colombiana (LSC) debido a la necesidad de hacer sus registros individualizados y mediados por el servicio de interpretación. De igual manera, se puntualiza el procedimiento de categorización, análisis y triangulación de la información.

4.4.1. Tipo de investigación.

La presente investigación se considera una investigación *aplicada*, ya que se desarrolla el modelo teórico de análisis curricular planteado por García Santa-Cecilia (2017), en su tesis doctoral *El currículo del español como lengua extranjera*.

Responde a una metodología *cualitativa* de corte *interpretativo y aplicado* en tanto la investigación se desarrolló mediante un proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural como lo son las instalaciones del Colegio Isabel II. Esto se consideró puesto que hay una estrecha relación entre los participantes, es decir los estudiantes Sordos de grado quinto y sexto y el lugar en el que se desarrollan las clases pues es el espacio en el que se sienten seguros y en que pueden expresarse libremente. De otro lado, fue necesario eliminar y apartar cualquier clase de prejuicio no sólo frente a la población Sorda, sino a la percepción que se tiene frente a la educación impartida por el sector oficial, así como de sus participantes.

Teniendo en cuenta que la investigación se desarrolló bajo una *metodología cualitativa*, los conceptos no estaban operacionalizados desde el principio del trabajo, es decir que no fueron definidos desde el inicio, sino que se dio un espacio con los procesos de reflexión debieron ser modificados varias veces. Así mismo, es una *investigación interpretativa* porque con los resultados que se fueron encontrando, no se buscaban explicaciones, sino que por el contrario el interés era la interpretación y lectura de dichos resultados. Precisamente por ello, fue necesario constatar en varias oportunidades los resultados, pues se quiso reducir al máximo las ambigüedades tanto en los instrumentos como las entrevistas estructuradas, no estructuradas y semi estructuradas.

La investigación se centra en la identificación y el análisis de necesidades de aprendizaje del español para estudiantes Sordos que inician el grado sexto de educación básica secundaria del Colegio público Isabel II IED, y su propósito final es definir los *finés* y *objetivos* del plan de estudios de español, que responda a sus necesidades e intereses. En consecuencia, como se mencionó anteriormente, los autores en que se sustenta el marco metodológico son García Santa-Cecilia (1995) quien con su modelo comunicativo de análisis curricular para la enseñanza de lenguas extranjeras orienta el proceso de esta investigación, y Francisco Cisterna (2005) con lo postulado en su documento *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación Cualitativa* (2005)

4.4.2. Los participantes

Los participantes en el desarrollo del presente análisis de necesidades de aprendizaje del español es el grupo de estudiantes Sordos que inician el grado sexto de educación básica secundaria del Colegio Isabel II I.E.D.

De igual manera, la audiencia corresponde a la misma institución educativa, así como también a la Pontificia Universidad Javeriana, teniendo en cuenta que es, a estas dos instituciones educativas, a quienes se presenta la investigación.

Dentro de las decisiones tomadas, en relación con el tipo de información que se quiere recopilar y el para qué se desea adquirir dicha información se hace necesario contar con el servicio de interpretación lengua de señas-español / español-lengua de señas, para efectos de la mediación comunicativa con los estudiantes y con ello garantizar un óptimo acercamiento a la información suministrada.

En cuanto a las fuentes consultadas para obtener la información requerida, para el análisis de necesidades de aprendizaje del español, se cuenta con siete estudiantes Sordos del grado sexto, tres niñas y cuatro niños, una docente, educadora especial, que tiene a cargo la asignatura de español para el nivel de educación básica primaria, cuatro docentes del equipo de inclusión isabelino, incluido un profesor Sordo, de las áreas de psicopedagogía, educación especial, licenciados en básica primaria respectivamente, y finalmente la fonoaudióloga del Colegio, quien desempeña el cargo de docente de apoyo.

Como se mencionó anteriormente, la participación tanto de los estudiantes como del docente Sordo, exigió la presencia de diferentes intérpretes, lo cual se constituyó en una limitante debido a que, dentro de la institución, no se cuenta con un intérprete itinerante, sino que por el contrario los que están, tienen su asignación laboral completa acompañando a los docentes en las diferentes aulas.

Los perfiles de los participantes dan cuenta de una docente de español para estudiantes Sordos de primaria, licenciada en educación especial con énfasis en problemas del aprendizaje, especializada en gerencia social de la educación y magister en educación con énfasis en gestión educativa y logogenista⁴, un docente-intérprete que enseña lengua de señas a estudiantes de primaria, secundaria y media, licenciado en psicopedagogía y magister en pedagogía. Una docente de español para estudiantes Sordos de secundaria, licenciada en lenguas modernas, con dos especializaciones afines a la pedagogía y a la educación y dos maestrías, una de ellas en lingüística aplicada del español como lengua extranjera.

Otra de las docentes participantes es Licenciada en Educación especial y especialista en desarrollo intelectual y educación. Y finalmente el docente Sordo quien es Licenciado en educación básica.

⁴ De otro lado, apreciaciones de algunos docentes, consideran que es un método interactivo que no solo exige la exposición continua y permanente de la persona Sorda al **español escrito**, para garantizar resultados, sino que exige otra serie de requisitos como un entorno real para su práctica, un rango de edad determinado, un grado de atención y concentración, y otros requisitos de orden económico en relación con las sesiones de trabajo, debido a que los resultados se garantizan, a nivel individual más que grupal, y el proceso de adquisición debe ser muy similar al del niño oyente respecto a la adquisición de su código oral.

En cuanto a los estudiantes Sordos, son niños entre los 11 a 17 años que cursan ingresan al grado sexto. Del grupo de 7 estudiantes Sordos, se logró la participación de 3 niñas y 4 niños, es decir del grupo en su totalidad.

4.4.3. Métodos y técnicas.

El presente trabajo se inscribe en la metodología de análisis de necesidades de aprendizaje de una lengua segunda o extranjera que García Santa-Cecilia expone en su tesis doctoral denominada *El currículo de español como lengua extranjera* (2017).

Los instrumentos seleccionados fueron las entrevistas y encuestas semiestructuradas aplicadas a los docentes del equipo de inclusión del Colegio y a los estudiantes que hoy cursan el grado sexto. También se aplicó una encuesta y entrevista semi-estructurada a los estudiantes de grado once y a la docente de apoyo de profesión fonoaudióloga respectivamente. Se eligieron los anteriores instrumentos porque permiten obtener información directa de la fuente a partir de un cuestionario y la posibilidad de ahondar en la pregunta de acuerdo con las respuestas obtenidas.

Es necesario aclarar que tanto las entrevistas semi-estructuradas como las encuestas, se sometieron a un proceso de validación, permitiendo con ello verificar si lo que se quería medir, en relación con las necesidades de aprendizaje de español como segunda lengua, efectivamente se logró. Para tal efecto, se presentó el cuestionario previamente a los entrevistados con el fin de verificar si se comprendían las preguntas y dependiendo de la respuesta de estos, se consideró su reformulación. Lo anterior, se presentó debido a que el cuestionario debía, por un lado, traducirse a lengua de señas colombiana (LSC), y de otro lado, debía estar acorde con el nivel de dominio de la LSC de los estudiantes y su edad cognitiva. En consecuencia, si las respuestas se presentaban como consistentes a la pregunta, no hubo la necesidad de modificarlas. Pero, por el contrario, si las respuestas eran confusas, se modificaron las preguntas y se utilizó un nivel de lenguaje acorde a la población con la que se trabajó. Tal como sucedió en el momento en que se interpretaron las preguntas de las entrevistas a los estudiantes Sordos; con ellos fue preciso re-hacer dos veces el cuestionario. De esta manera, se logró asegurar que los estudiantes contestaran de manera congruente. Así las cosas, los instrumentos se consideraron fiables para el proceso.

4.4.3.1. Diseño y realización de las encuestas y entrevistas semi-estructuradas.

A continuación, se realiza una descripción de la manera como se hizo tanto el diseño como la aplicación de los instrumentos usados en el presente proyecto investigativo. Se resalta que para la

realización de las encuestas y entrevistas semi-estructuradas para docentes y estudiantes Sordos, fue preciso organizar el tiempo según la disponibilidad y agenda de cada uno de los actores del proceso.

La primera entrevista, realizada a la fonoaudióloga tuvo como objetivo recuperar información sobre los conocimientos, opiniones y experiencias que la profesional en el tema había adquirido con respecto al proceso de enseñanza- aprendizaje con estudiantes Sordos. En cuanto a la segunda entrevista semi-estructurada, la cual se realizó a estudiantes de grado once a manera informal, aquí se buscaba adquirir información frente a la percepción que tienen los estudiantes frente al español y frente al proceso de aprendizaje de dicha lengua.

Por otro lado, las primeras entrevistas estructuradas que se realizaron fueron a la docente titular de grado quinto y la segunda al profesor Sordo. El objetivo de estas entrevistas era obtener información con respecto a la percepción que tenían con respecto a no sólo al proceso de aprendizaje y enseñanza de ELE, sino con respecto a cómo han notado que sus estudiantes aprenden, sus intereses y sobre todo frente a las necesidades que tienen los estudiantes y ellos mismos como líderes del proceso.

En cuanto a la encuesta realizada a los estudiantes, la cual tuvo como finalidad en primer lugar, de conocer los aspectos contextuales y, en segundo lugar, de identificar los intereses y necesidades de aprendizaje que tienen los estudiantes como motivación para aprender español.

Para la recolección de la información, fue necesario en primer lugar, tramitar la solicitud de ingreso al colegio y solicitar una entrevista con el rector de la institución para hablarle de la importancia de la investigación y para que nos otorgara su aval y poder llevar a cabo la investigación. Una vez contamos con el aval del señor rector se realizó el día 18 de septiembre la entrevista semi- estructurada con la fonoaudióloga de la institución y se entregó a los estudiantes los formatos de consentimiento informado para poder llevar a cabo las encuestas y solicitar el apoyo del intérprete.

Las encuestas a los estudiantes se realizaron luego de haber recibido los consentimientos informados en la semana del 24 al 28 de septiembre. Dicho documento se entregó informado a los 8 estudiantes que conforman el grupo de estudiantes Sordos de quinto de primaria, pero sólo a 5 estudiantes sus acudientes los autorizaron.

Adicionalmente, se tuvo la oportunidad de realizar una entrevista a los estudiantes que ingresan al grado sexto en febrero del 2019. Además, se tuvo acceso a una encuesta que se realizó a nivel institucional sobre hábitos de estudio. Dicha encuesta fue planteada por el colegio sirviendo como apoyo al presente proyecto investigativo.

Finalmente, una vez se realizaron las entrevistas y se aplicaron las encuestas, se realizaron las transcripciones para facilitar el análisis de la información.

4.4.3.2. Técnica para la transcripción de entrevistas y la triangulación de la información.

Las transcripciones de las entrevistas se realizaron con la aplicación *Dictation.io*, se revisaron y ajustaron en relación con los signos de puntuación dado que la aplicación no los registra y por tanto no es posible hallar sentido a lo transcrito.

Por lo anteriormente relacionado, se retoma lo planteado por Cisterna (2005) ya que propone una técnica de triangulación que describe como “el acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información” (p.68). Para un adecuado proceso y aplicación de la técnica, el autor usa dos categorías de investigación. La primera la denomina *apriorística*, descrita como aquella que se elabora antes del proceso de recopilación de la información, en esta se elaboran, las *categorías apriorísticas*, para ser interpretadas desde la perspectiva de quienes trabajan en el sector educativo. La segunda, la cual llama *emergente*, son aquellas categorías que surgen durante el proceso de recolección y organización de la información. Una vez, finalizada esta etapa, se categoriza la información en *tópicos y subtópicos*, detallados como *microaspectos de indagación*. Lo anterior justifica por qué el presente trabajo investigativo utiliza las dos categorías mencionadas, pues se debe al largo proceso de la recolección de la información. Una vez identificadas las categorías mencionadas, el autor, explica cómo realizar la triangulación de los datos. Este detallado sumario de acciones se conoce como *proceso hermenéutico*, el cual se realiza en cinco pasos: la definición las categorías de análisis, selección de la información, triangulación de cada categoría por estamento, triangulación de cada categoría entre estamentos y finalmente, triangulación con el marco teórico.

Con base en el procedimiento descrito anteriormente, se definieron, primero, las categorías agrupando las preguntas de las encuestas y entrevistas según la intencionalidad o finalidad pretendida. Para esto, se determinaron las siguientes clases: caracterización, experiencia, nivel de lengua, curricular, metodología, español con fines específicos (en adelante EFE) y el uso.

En segundo lugar, con el fin de seleccionar la información que diera cuenta de cada categoría, se identificó tanto en las transcripciones de las entrevistas, como en las encuestas, respuestas que atendieran a cada una de las categorías. En tercer lugar, la triangulación, permitió asociar y enfrentar afirmaciones de uno y otro participante para obtener conclusiones generales. En cuarto lugar, se cruzaron estos resultados y se contrastaron con la teoría planteada en los niveles de decisión y actuación del modelo de García Santa-Cecilia (1995).

Finalmente, la interpretación permite seleccionar, clasificar y organizar opiniones, argumentos y críticas, insumo indispensable para la identificación de las necesidades, los fines y objetivos del currículo de español y para la elaboración de las orientaciones generales en cuanto a la construcción

del currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje del español de los estudiantes Sordos isabelinos del grado sexto.

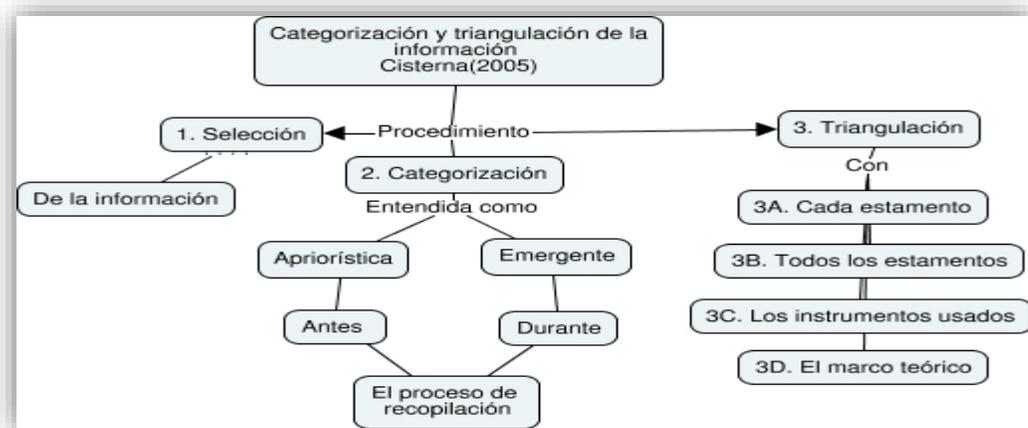


Figura 5. Organizador gráfico sobre categorización y triangulación de la información Cisterna (2005). Munar y Salgado (2019).

5. Análisis, triangulación e interpretación de la información.

A continuación, se presenta el análisis e interpretación de la información recopilada a través del cuestionario que respondieron los participantes en las encuestas y entrevistas realizadas. Este análisis se realiza de manera jerárquica, es decir, dando relevancia a las categorías de análisis y temas relacionados con estas. Se encuentra centrado en el estudiante Sordo y se parte del entendido de que la etapa de aprendizaje del español para la población Sorda debe ser comparada, en términos de equidad, al proceso que se lleva a cabo con un niño oyente en su etapa de adquisición y desarrollo de la oralidad, con dos variables en contra, entre otras, de que esta etapa se da en la población Sorda tardíamente, por lo general al ingresar al sistema educativo, y que no hay interacción escrita en su entorno familiar y social entre Sordos y oyentes.

Así las cosas, en primera instancia, el proceso se presenta, de manera clara, completa y de forma coherente, sin valoraciones o comentarios acerca de si son, o no importantes. En segundo lugar, se desarrolla el proceso interpretativo, donde se determina el significado de los resultados y su grado de importancia para el contexto ya descrito. A su vez, se subraya si la información requirió o requiere de una investigación adicional, y para minimizar los prejuicios en el proceso de interpretación, se tomó

en cuenta el contexto de la información, los comentarios y sugerencias hechas por la población participante. En tercer lugar, se establece la calidad y confiabilidad de los resultados, a través de la triangulación o verificación cruzada de esta información, esto es, la identificación de las categorías y sus vínculos entre sí, con temas comunes y con el marco teórico.

La categorización de la información responde al criterio de la intencionalidad de las preguntas y para su análisis, solo se tuvieron en cuenta, aquellas que tenían que ver con necesidades de aprendizaje *objetivas y subjetivas* (Castellanos, 2010) exclusivamente. De esta manera, se tienen las siguientes categorías: en primera instancia, interés por aprender español, uso real y efectivo del español en su entorno, uso de la lengua de señas colombiana, en tanto variable importante para el aprendizaje de la segunda lengua, auto-motivación hacia el aprendizaje y uso del español y nivel de dominio de ambas lenguas. Por consiguiente, surgieron otras categorías tales como: edad, condición económica, entre otras. Estas no se tuvieron en cuenta para el análisis, puesto que no tienen relación estrecha con las necesidades de aprendizaje. Para efectos de consulta sobre los resultados de otras categorías se puede consultar los anexos dispuestos en el archivo adicional que acompaña el presente trabajo.

En consecuencia, la información se valida y se da paso a la identificación y descripción de las necesidades de aprendizaje del español de los estudiantes Sordos que inician el grado sexto de básica secundaria, así como a las necesidades emergentes durante este proceso, relacionadas, bien sea, con los estudiantes, con las necesidades de los docentes o con su situación de enseñanza-aprendizaje del español.

Una vez finalizada esta etapa, el trabajo de investigación informa más adelante, acerca de los resultados y determina las razones por las cuales se pueden considerar como positivos y/o negativos. Entre estas razones se consideran principalmente, las apreciaciones o valoraciones de los investigadores y la de los participantes.

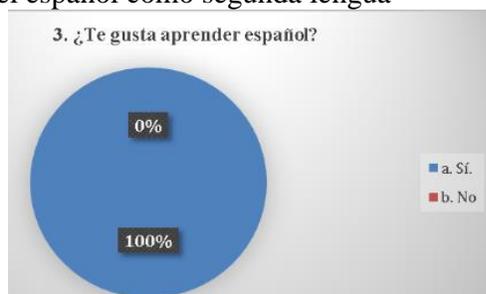
5.1. Percepción sobre el gusto por aprender español.

Antes de dar inicio al proceso mencionado, es importante aclarar que la población escolar participante, fue encuestada en dos momentos diferentes; la oportunidad de la encuesta se logró finalizando el año 2018 cuando se encontraban en el grado quinto de primaria, y la de la entrevista se logró cuando apenas iniciaban el año lectivo en el grado sexto. Es por esta razón que se hace uso de la expresión *estudiantes Sordos que inician el grado sexto de secundaria*. En consecuencia, el proceso de análisis de la información tiene en cuenta el contenido de los planes de estudio correspondientes a

los dos grados; el elaborado por la docente de primaria y el elaborado por la docente de secundaria. (Ver marco teórico y anexos, para conocer la descripción de estos planes de estudio).

Gráfica 2

Percepción del aprendizaje del español como segunda lengua



Las respuestas a la pregunta N°3, de acuerdo con la gráfica N°2, muestra que todos los estudiantes Sordos participantes manifiestan agrado y gusto por aprender español. Dado este resultado, se inferiría una buena disposición hacia la asignatura de español, sin embargo, la entrevista, realizada posteriormente a los estudiantes, donde se les hizo la misma pregunta, muestra variación en el resultado y alguna contradicción con el resultado arrojado por la encuesta.

El grupo tiene opiniones diversas frente al gusto por el español. Por un lado, algunos de los estudiantes expresan que el español es interesante, aunque les parece difícil. En señas de uno de los estudiantes Sordos se tiene: "siempre empiezo con buen interés, pero luego lo pierdo porque dejo de entender, entonces fallo...escribo y escribo, pero no entiendo lo que estoy escribiendo".

De otro lado, algunos manifiestan que les gusta "leer" cuentos. Se entrecorilla "leer" debido a la seña de *leer* que usa el intérprete. Uno de los estudiantes expresa: "me gusta un libro que se llama *La Bella y La Bestia*, todos los días lo leo de a poquito". Al respecto, si el estudiante entiende el concepto de la seña "leer" como lectura de textos continuos (en prosa o en verso), entonces se puede afirmar que el estudiante entraría en contradicción, pero si por el contrario se interpreta como lectura de textos discontinuos (imágenes, gráficos, tablas, etc.), entonces no hay tal contradicción. La duda se aclara cuando los estudiantes y docentes afirman que les gustan los cuentos donde hay imágenes, más no aquellos que tienen muchas palabras: "...tanto texto porque a veces hay muchas palabras, leen y leen, pero no entienden nada". (Docente 1, 2019)

La anterior situación conduce a afirmar que a la luz del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) (en adelante PCIC), los estudiantes isabelinos del grado sexto no se encuentran en el nivel A1, en tanto no son capaces de procesar textos escritos breves como anuncios y carteles, y tampoco captan frases corrientes con apoyo visual y de repetición (PCIC, 2006).

En el mismo sentido, al comparar, esta situación con los derechos básicos de aprendizaje para el idioma extranjero del MEN (en adelante DBA), se tiene que tampoco han logrado el nivel de lectura y la comprensión de imágenes y textos correspondiente al de la población oyente, exigida por estos lineamientos. Es preciso llamar la atención que esta comparación se debe a las siguientes razones: los DBA, en tanto lineamientos para evaluar población oyente en su desempeño en L2, se referencian debido a que es el único instrumento, a la mano y de credibilidad para cualquier docente, con el cual, en el mejor de los casos, suelen valorar el nivel de dominio del español, si se considera el español como una segunda lengua. A pesar de no ser ésta una medición equitativa; sirve para efectos de una comprensión más acertada con la realidad, y a manera de analogía, se podría decir que la situación lingüística de esta población es comparable (de manera desproporcionada e injusta claro está) a la de sus compañeros oyentes con el idioma inglés.

De otro lado, el PCIC refiere la importancia del rol de las actitudes y los factores afectivos, la necesidad de agotar la fase de aproximación al estudiante, ya que es imperativa la necesidad de identificar sus motivaciones, expectativas, deseos e intereses que lo llevan a aproximarse realmente a la cultura de los Oyentes usuarios del español. Aspecto que no se refleja en los planes de estudio de ambos grados, evidencia de esto es la mención referida al trabajo continuo de diferentes tipologías textuales, exigencia ambiciosa si se tiene en cuenta lo ya mencionado por los estudiantes. Así mismo, hay un desfase, en el plan de estudios de la primera lengua, la LSC, del grado quinto, donde se expresa por escrito la intención y se hace énfasis en la importancia de la lectura y la creación de ensayos académicos en lengua de señas.

Se concluye, entonces, que los planes de estudio del grado quinto de primaria y del grado sexto de secundaria, no atienden a los intereses de los niños y niñas Sordos, puesto que, aunque estos están alineados con los DBA, la realidad que expresan los estudiantes es desfavorable en los siguientes términos: "a veces la clase es aburrida", "leo y leo pero no entiendo", "me frustró", expresa uno de los estudiantes. Así las cosas, aunque los planes de estudio toman como referencia los DBA, ello no asegura el aprendizaje de los aspectos que el PCIC sugiere para llegar al nivel A1.

Para el caso del plan de estudios de sexto, se evidencia su elaboración de acuerdo a las características de la población que a la fecha se encuentra en el grado séptimo, lo cual implica reestructurarlo y ajustarlo a las necesidades y características de los actuales estudiantes. Con respecto al plan de estudios del grado quinto de primaria, es preciso, no solo hacer esta reestructuración y ajuste, sino que se debe considerar que para ello que el docente de quinto conozca de la existencia del PCIC y del Marco Común Europeo de Referencia (MCER,), y se acerque con el fin de adoptarlo como modelo a seguir siempre y cuando lo haga con las debidas adaptaciones pues las particularidades de

primera y segunda lengua que tiene la población así lo exige. Situación similar sucede con la docente de secundaria, quien tiene el perfil y conocimiento del PCIC y del MCER, no obstante, debe hacer los ajustes y adaptaciones pertinentes.

De acuerdo con Castellanos (2010) las *necesidades subjetivas*, de estos estudiantes son del tipo o clasificación que él denomina afectivo, debido a que se relaciona con la actitud que tiene el estudiante hacia el aprendizaje de la segunda lengua. A tenor de la situación, se puede afirmar que los estudiantes, a pesar de sus sentimientos de frustración manifestados, poseen una actitud positiva hacia el aprendizaje del español, siempre y cuando las actividades de clase no sean tediosas y de sobremanera exigentes. También es importante recordar que es preciso explicarles a los niños Sordos, que el español es considerado en el Colegio como una segunda lengua para ellos.

5.2. Percepción sobre la comunicación en español por escrito entre Sordos y Oyentes

Gráfica 4

Uso del español escrito con propósitos comunicativos.



Las respuestas a la pregunta N°9, dan cuenta de la existencia de una buena comunicación con sus **familiares**, pues el 60% escogió esa opción. Sin embargo, la docente titular de español para Sordos, dice:

...En el momento en el que uno siente o que evidencia más bien que los papás no hagan ese refuerzo o ese apoyo en sus casas, o sea, que sólo se quede dentro del aula, entonces ni siquiera los papás se esfuerzan por hacer una comunicación en lengua de señas, mucho menos a nivel escrito. No se toman el tiempo para escribirles a los hijos o para saber qué es lo que sus hijos leen en los textos, entonces en ese momento como que los niños no ven la necesidad de usar el español escrito en otros ambientes o en otros contextos, entonces, ahí, es cuando uno siente que hay falencias, además de... como el español para los sordos es de memoria, entonces si no lo practican en otros contextos pues entonces se olvida, se olvida muy fácil”.

Entrevista realizada a docente titular de la asignatura de español del Colegio Isabel II IED. (Octubre 02 de 2018)

El 20% restante refiere comunicarse por escrito con sus padres. Con lo cual, el 80% manifiesta comunicarse por escrito con familiares y padres. El 20% restante mencionan comunicarse por escrito con sus amigos oyentes, que corresponde a la excepción del estudiante Sordo hijo de padres Sordos. Con respecto a lo anterior, se encuentra que el docente Sordo entrevistado manifiesta lo siguiente:

“...es bueno que los niños que vayan a introducirse en la lectura puedan entender y tener capacitaciones y formaciones en esto, que ejerciten más el cerebro, que haya más trabajo de ellos en sus hogares de las familias, porque es que hoy uno percibe que hay como un abandono, los niños no tienen con quien hablar cuando están en las casas, entonces vienen y hablan aquí, pero en lengua de señas”.

Entrevista realizada a docente Sordo titular de la asignatura de Sociales del Colegio Isabel II IED. (Octubre 2 de 2018)

Teniendo en cuenta, las voces de los dos docentes anteriores, es claro para ellos que hace falta el apoyo familiar. Situación que también queda al descubierto cuando se les pregunta por la cantidad de tiempo, en horas, que los estudiantes dedican al estudio o repaso del español. Uno de los estudiantes responde: “20 minutos, unos minutos, y ya, porque español sé muy poquito”. Otro añade: “el español lo practico con la profe, con ese libro grueso que tenemos. Algunas palabras en la casa. A veces práctico”.

A lo anterior se agrega que, en conversación informal con una de las docentes del equipo de inclusión, hay una falta de compromiso, preocupante, de parte de los padres de familia con sus acudidos. Que es un fenómeno que afecta no solo el aprendizaje del español, sino que afecta la misma comunicación entre las familias, porque, así como no hay compromiso para practicar en casa lo aprendido en el Colegio, tampoco hay compromiso en las actividades que el Colegio propone para que ellos aprendan la lengua de señas colombiana. Así que, la interacción comunicativa con un miembro Sordo de la familia, ya sea en LSC o en español escrito, es una experiencia para la que los padres, hermanos y demás parientes no están preparados.

Por esta razón, el colegio ha promovido el espacio de aprendizaje de la LSC los sábados, para que los miembros de la comunidad en general, y en especial las familias de los niños Sordos la aprendan. Sin embargo, la asistencia es mínima. Al respecto la docente del programa de inclusión dice: “no asisten ni la mitad de los acudientes”. Y el P.E.I isabelino, en el Capítulo 2 hace referencia a que a dichos cursos “sólo el 25% de los padres asisten, el 4% demuestra cursos de capacitación formal en otras instituciones, el 2% demuestra poseer habilidad comunicativa con sus hijos en Lengua de Señas Colombina y el 69% no asiste ni se comunican con sus hijos en LSC”

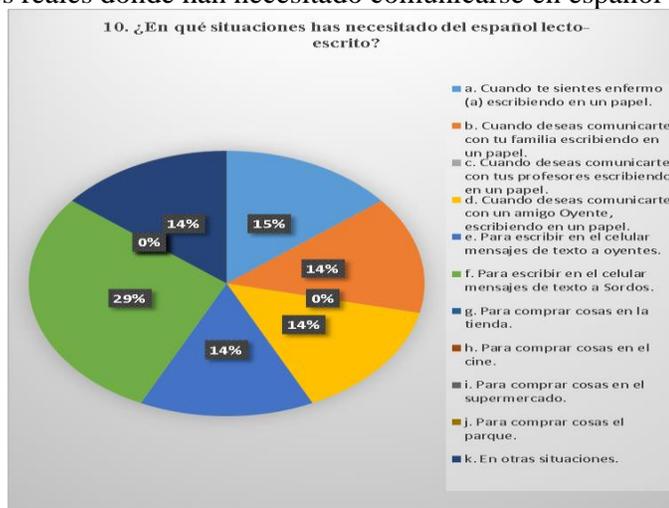
En suma, de la información obtenida de las entrevistas y encuestas, del P.E.I y del manual de convivencia, surge una *necesidad emergente*: la de fomentar a través de mecanismos o estrategias efectivas, el compromiso de los acudientes a comunicarse en una lengua u otra, debido a que están

afectado el buen desarrollo de las habilidades comunicativas de sus acudidos e incumplen con los deberes estipulados en el Manual de Convivencia isabelino (Art. 12) y en el P.E.I relacionados con la obligatoriedad de la asistencia a las clases de LSC.

5.3. Percepción sobre las situaciones en que han necesitado hacer uso de la lengua de señas

Gráfica 5

Situaciones o contextos reales donde han necesitado comunicarse en español escrito.



Las respuestas a la pregunta N°10, dan cuenta de que el 29% de los **estudiantes Sordos** encuestados han necesitado del español escrito para enviar mensajes de texto a otros **estudiantes Sordos**. Tan solo un 15% indica que lo ha necesitado para escribir mensajes de texto a Oyentes. Por otro lado, un 14% afirma que lo ha requerido para hacer compras en la tienda y otro 14% para comunicarse con amigos oyentes. Por consiguiente, es clara la necesidad y el gusto que tienen los estudiantes Sordos, por comunicarse con sus pares Sordos o con oyentes haciendo uso de aparatos tecnológicos como lo son los teléfonos celulares por su fácil acceso.

En este punto, es preciso traer a colación una anécdota, posterior a la realización de la entrevista. Uno de los estudiantes se acercó para demostrar que sí hacía uso del “WhatsApp. La docente y los entrevistadores esperaban encontrar conversaciones escritas, pero al verificar la docente el uso del español escrito, el estudiante reconoció que lo usaba más para hacer videollamadas en lengua de señas y el uso del español era mínimo. Sin embargo, se percibe que estas herramientas tecnológicas podrían convertirse en herramientas de aprendizaje.

Al realizar la entrevista, se logra precisar los momentos en que necesitan el español en la casa. Al respecto, una de las niñas entiende la pregunta de tal manera que su respuesta devela el tipo de

importancia que se le da al uso del español escrito, más no al uso comunicativo: “todos los días me escriben para hacer algo, para ir a algún lugar, me escriben en el papelito y se lo muestro a la persona a donde voy”. De igual forma, uno de los niños manifiesta que es necesario el español para “leer el periódico, o cuando uno va en el carro, y que está ahí un letrero o algo que avisa. Por ejemplo, el “pare”, palabras que uno tiene que conocer para advertencia”. Así mismo, otra de las estudiantes indica que es importante el español “por ejemplo para una invitación”.

En relación con lo anterior, un estudiante del grado once, manifiesta que en la clase de filosofía es donde ven más la necesidad de aprender español:

“En filosofía y economía sufrimos mucho con los ensayos. Nos toca hacerlos escritos y son muy difíciles. Hay muchas palabras que uno desconoce y eso nos frena. Nos exigen hacer ensayos porque estamos en once. Nos exigen hacerlos bien porque ya vamos a salir a las universidades. Siempre hay muchas correcciones en los ensayos que hacemos”.

Entrevista informal realizada al grupo de estudiantes Sordos del grado 11° al finalizar el segundo semestre del año 2018

También afirmaron que lo necesitan para las actividades cotidianas como practicar algún deporte como el fútbol, o en momentos en los que necesitan expresar sus sentimientos a personas oyentes. En este caso uno de los jóvenes indicó vehemente que: “Yo por ejemplo con mi novia, fue difícil al principio porque solo nos deletreábamos, pero no nos entendíamos”. Se aclara al respecto que la novia es oyente y que el deletreo dactilológico de una persona Oyente a una persona Sorda es una práctica similar que escribir en el aire el abecedario latino; una serie de letras que por lo general la persona Sorda desconoce su equivalente en lengua de señas y su significado.

Así las cosas, los resultados de las entrevistas y encuestas realizadas a los estudiantes del grado sexto y del grado once corroboran la necesidad de ser reconocidos como *agentes sociales*, uno de los objetivos o finalidades del PCIC que resalta en su capítulo: “el alumno como agente social”⁵. No obstante, para ser reconocidos como tales, requieren que la población Oyente se comunique con ellos, bien sea a través de la LSC o del español escrito, toda vez que no cuentan con un intérprete a donde quiera que vayan.

En este sentido, el PCIC reconoce en el aprendiente de una lengua, a una persona que requiere llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con la satisfacción de sus necesidades básicas o inmediatas como son los intercambios comunicativos para, por ejemplo, pedir o brindar información, buscar y adquirir alimentos, vestido y alojamiento, resolver trámites sencillos, resolver situaciones cotidianas

⁵ Ver https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_a1-a2.htm

para desplazarse e informar sobre estados físicos y de ánimo, entre otras necesidades básicas. Este tipo de comunicación se describe en el PCIC para los niveles A1 y A2, en tanto reconoce el desarrollo exitoso de estas competencias comunicativas dentro de la “esfera social más próxima”, en este caso, la escuela, la casa y el barrio. Afirma el PCIC que, aunque cuenta la persona con un repertorio muy limitado, esta debe estar en la capacidad de participar en encuentros que contribuyan a la integración del estudiante con la comunidad, entendiendo las determinadas convenciones del entorno social en el que se desenvuelve.

Con lo anterior se concluye, por un lado, que los estudiantes tienen necesidades que apuntan no solo al ámbito académico, sino también al ámbito social, pues son parte de una comunidad activa. En cuanto a estos aspectos, el P.E.I isabelino, afirma que uno de los propósitos del Colegio Isabel II es “facilitar la participación de la comunidad educativa en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación...la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad”. Sin embargo, es letra muerta si se interpreta desde el punto de vista de la comunicación intercultural, ya que el Colegio sí les garantiza su participación al contar con el servicio de interpretación durante toda la jornada escolar.

De otro lado, se logra concluir que la población Sorda de Sexto, aún no ha logrado desarrollar siquiera el repertorio limitado del *nivel A1* al que se refiere el PCIC, hallándose en una situación de *necesidad subjetiva de tipo cognitivo* (Castellanos, 2010), y se desconoce si sucede lo mismo con su primera lengua, la lengua de señas colombiana, tema que infortunadamente no es del alcance de este estudio, pero que bien puede ser objeto de investigación.

Es por esta razón y por su experiencia escolar, familiar y social, por la que aún no han pasado los estudiantes del grado sexto, por la cual, los estudiantes entrevistados del grado once, priorizan mejorar su desempeño a nivel de comprensión lectora e interpretación de su entorno, como necesidad subjetiva, más que la interacción comunicativa por escrito entre Sordos-Sordos o entre Sordos-Oyentes.

La situación anterior, es consecuencia de, no solo el P.E.I isabelino, los planes de estudio de español y de lengua de señas del grado quinto y sexto, del perfil de los docentes que asumen esta asignatura, de la carencia de herramientas y apoyos que podrían hacer que los estudiantes Sordos logran reconocerse y ser reconocidos como agentes sociales, sino del entramado social que se teje alrededor de todos los actores educativos que impiden o inhiben la orientación y generación de sus proyectos de vida, adaptados a sus deseos y necesidades.

Desde este punto de vista se justificaría entonces, el plan de estudios de la clase de español para Sordos, del grado sexto, el cual se estructura con mayor énfasis en contenidos de tipo gramatical que en los contenidos nocio- funcionales que son los que les permitiría, en condiciones ideales, trasladar

lo que han aprendido en clase a situaciones de comunicación fuera del aula (García Santa-Cecilia, 1995 y llegar a ser *agentes sociales* (PCIC, 2006). En concordancia con lo anterior, es pertinente en este punto del análisis reflexionar sobre la necesidad o no de estos contenidos nocio-funcionales tanto en la educación básica primaria como en la secundaria y media, bajo las condiciones y el contexto en que se encuentra esta población minoritaria.

En definitiva, en primer lugar, los planes de estudio de español del grado quinto y sexto efectivamente se encuentran desarticulados. Por lo tanto, es necesario ajustarlos, incluso, partiendo del mismo nombre con el que se designa la asignatura, pues mientras en el plan de estudios de quinto, lleva por nombre “Castellano escrito como segunda lengua”, en sexto se denomina “Español lecto- escrito como segunda lengua para la población Sorda”.

En segundo lugar, los planes de estudio deben atender a las necesidades reales de los estudiantes, en este sentido, se recomienda que estén orientados con base en los niveles A1 y A2 que describe el PCIC (2006).

En tercer lugar, urge la comunicación entre las docentes de español para definir los contenidos y las competencias lingüísticas y comunicativas mínimas a desarrollar a partir de los resultados del presente análisis de necesidades de aprendizaje del español y de los fines y objetivos curriculares sugeridos.

En cuarto lugar, una vez definido lo anterior, deben acordar el modelo pedagógico o enfoque, el método didáctico o de enseñanza y su metodología, desde una perspectiva pedagógica crítica, pues la desventaja que tiene la docente de primaria es el desconocimiento anteriormente, lo cual implica su cualificación en este sentido. Situación que toma más tiempo y aplazaría en este sentido lo pretendido. Sin embargo, otra opción es que el Consejo académico le permita a la docente de educación básica, secundaria y media liderar este trabajo, bajo el criterio y saberes compartidos de ambas docentes.

Finalmente, frente al ejercicio evaluativo, es preciso que los docentes, en general, del Colegio Isabel II comprendan que existen diferentes procesos con los que se asimila una segunda lengua, uno de estos mecanismos, es la transferencia, o movilización del conocimiento de su primera lengua para la producción acertada en español escrito; otro mecanismo es la inferencia, a través de la cual el estudiante usa información ya conocida con el fin de acertar los significados de palabras desconocidas. En este sentido, es preciso, identificar las causas por las cuales los estudiantes cometen errores o faltas, así se pueden hallar los recursos o apoyos que permitan conseguir lo esperado.

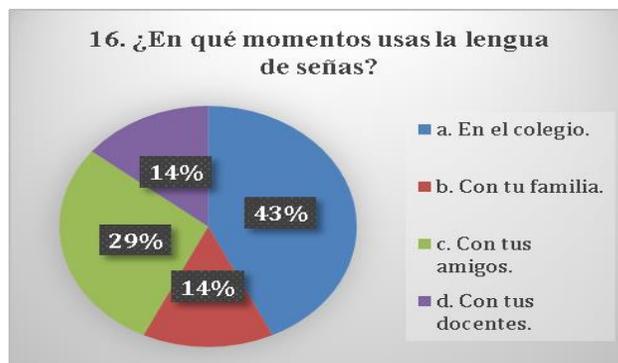
Para el caso que refieren los estudiantes de once, sobre la elaboración de un ensayo, y su sentimiento de frustración, ansiedad y estrés debido a la dificultad para escribirlo, claramente es una exigencia desproporcionada que el docente hace por desconocimiento, ya que no ha sido

informado sobre qué nivel de desarrollado de habilidades comunicativas y de lengua tiene el estudiante.

5.4. Percepción sobre las personas con quienes interactúan comunicativamente haciendo uso de la lengua de señas

Gráfica 6

Uso de la lengua de señas colombiana (LSC)



Las respuestas a la pregunta N°16, dan cuenta en la gráfica que el 43% de los estudiantes utilizan la LSC, en el colegio. Tan solo la usan en un 29% para comunicarse con sus amigos. Mientras que las dos opciones restantes se igualan en un 14%, debido a su uso para comunicarse con la familia y con los docentes de la institución.

Con el resultado obtenido, está claro que uno de los contextos donde hacen uso de la LSC, para adquirirla, practicarla y para fines comunicativos es el Colegio. Situación que se corrobora con la entrevista en el momento en que se les cuestionó con “¿En la casa qué se usa más la LSC o el español escrito?” A la anterior pregunta, uno de los estudiantes afirma que “más escribiendo porque no saben lengua de señas”. Igualmente, una de las estudiantes indica que:

...a mi mami no le entiendo, ella me habla a todo rato y me repite y me repite y también le enoja un poco que yo no le entienda. Entonces, a veces es frustrante porque uno no conoce lo que ella está diciendo o ella no me entiende lo que yo le digo.

Entrevista informal realizada al grupo de estudiantes Sordos del grado 11° al finalizar el segundo semestre del año 2018.

Así mismo, se corrobora con la caracterización que describe el P.E.I isabelino, en tanto, afirma que solo el 2% de los padres de familia, demuestra poseer habilidad comunicativa utilizando la LSC. Y a esta situación se suma, la escasez de su uso entre población Sorda y la Oyente dado que no existe un currículo de lengua de señas para la población oyente; aspecto que sin duda incide desfavorablemente en la frecuencia del uso cotidiano de la lengua de señas.

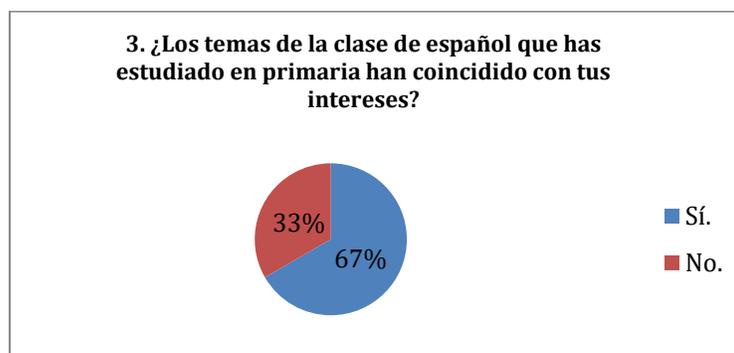
Teniendo en cuenta que se determina que en el colegio es donde los Sordos más usan la LSC, se quiso triangular los resultados obtenidos, con una pregunta realizada a los docentes en la que se les consulta: “¿Cómo o en qué medida la adquisición/aprendizaje de la LSC podría beneficiar el aprendizaje de ELE?”. Los docentes que respondieron la encuesta, incluido el docente Sordo, indicaron que cuando el estudiante utiliza de manera satisfactoria su lengua materna, le es más sencillo aprender la segunda lengua y también que la LSC les sirve a los estudiantes para entablar un puente hacia el aprendizaje del ELE. Sin embargo, en una conversación sostenida con una de las docentes de inclusión, surgió la crítica de que en los últimos años se le ha venido quitando intensidad horaria a la asignatura LSC, lo cual va en contravía de lo que los docentes consideran importante.

Por otro lado, el MEN afirma que la lengua extranjera “debe vincularse y apoyar los procesos de adquisición de la lengua materna y no al contrario” y precisamente por ello recomienda que se respeten los procesos de aprendizaje de la lengua materna. En conclusión, el MEN advierte que de ninguna manera enseñanza de una lengua extranjera puede hacerse en detrimento de la adquisición de la lengua materna. MEN, 2006, p. 30-31

5.5. Percepción sobre la relación entre las temáticas de la clase de español con los intereses de los estudiantes Sordos Isabelinos cuando cursaban primaria.

Gráfica 7

Temáticas de la clase de español e intereses de los estudiantes en el año 2018.



Las respuestas a la pregunta N°3 de la encuesta sobre coincidencia entre temas o contenidos e intereses de los estudiantes respecto al aprendizaje del español dan cuenta de que el 67% de los estudiantes está de acuerdo con que los temas que estudiaron en primaria coincidieron con sus intereses, mientras que el 33% restante dice lo contrario. No obstante, durante la entrevista sobre si les

interesaba aprender español, estos constatan que existe un interés real por parte de los niños para aprender la segunda lengua, pero este interés está restringido a, siempre y cuando lo que aprendan sea sencillo. Al respecto uno de ellos manifiesta que “cuando es algo sencillo me genera como interés y continuo, pero a veces cuando empiezo a escribir y a escribir muchas cosas que no entiendo, me generan como frustración. Pero, de todas formas, es una materia que me gusta”. Otros estudiantes dicen al respecto: “como que al principio uno empieza y después dan ganas de dormir”, “a mí esta clase me da mucha pereza”, “lo mismo me pasa, igual, como que uno inicia la clase, pero como que hay un momento que me genera sueño”.

En consecuencia, se reitera el sentimiento de fracaso y apatía de parte de los estudiantes cuando se torna difícil el aprendizaje del español, aunque mencionan que la clase les gusta y les parece importante aprender español como dice uno de ellos. Es preciso anotar que, la observación de clase permitió identificar que los estudiantes toman la clase de español al final de la jornada, después del descanso, y si se tiene en cuenta que son estudiantes en transición a la secundaria, estas dos horas de clase corresponderían a su última hora de clase y a la hora de salida cuando cursaban quinto de primaria, y sumado a esto, ven desde la ventana a sus compañeros de cuarto de primaria, en el patio con sus docentes esperando que sus acudientes vengan por ellos.

Dado lo anterior, es preciso retomar el capítulo del PCIC, titulado “Papel de las actitudes y los factores afectivos” y los objetivos de aprendizaje que se proponen para el nivel A1 y A2 de la segunda lengua. Al respecto, se menciona que los estudiantes se encuentran en una *fase de aproximación*, y dicho momento, es el que permite que el docente identifique motivaciones, actitudes y los factores afectivos en relación con la cultura de la segunda lengua. De igual manera sucede cuando están en la *fase de profundización y consolidación*, en ella, el estudiante fortalece dichas motivaciones, se sensibiliza frente a la cultura de la segunda lengua y muestra una actitud de interés más abierta hacia el aprendizaje.

Sin embargo, desde las percepciones de los estudiantes y lo consignado en los planes de estudio, se podría afirmar que a la práctica pedagógica le cuesta llegar a este punto. No obstante, aunque dentro de los planes de estudio no están plasmadas de manera específica las acciones que los docentes toman para motivar a los estudiantes una docente expresa que ella propicia un contexto de aprendizaje significativo y busca hacerlo “vivencial”:

“casi todo trato de hacerlo así, entonces después empezamos de trabajar la receta, podríamos hacer otra actividad, como, por ejemplo, ir a merca, entonces realizo una lista con los alimentos y salimos a la plaza a comprar los productos, entonces yo le doy la lista de mercado a ellos y ellos tienen que ir a buscar los alimentos por medio de la comparación de lo que dicen la lista y de los objetos que ven o que agarran”.

Entrevista realizada a la docente titular de español del grado quinto (2018)

Desde este punto de vista, se evidencia interés en la docente de generar gusto por la clase en los estudiantes de diferentes maneras:

“también puedo aprovechar el tiempo para decirles que vamos a ir a cine, entonces ellos tienen que ir a internet y ver cómo es una boleta, todo esto siendo un simulacro, claro, para que ellos así también puedan traer las boletas de cine, dinero didáctico, ellos pueden traer maíz pira, hacemos la lista de precios, cada quien asume un rol y entonces entramos a ver la película y hago preguntas como por ejemplo ¿Qué película vimos? ¿Cuándo vimos la película? ¿Qué compraron? ¿Cuánto valió el maíz pira? Y lo mismo se hace con las otras actividades entonces todo esto se trata de hacerlo más vivencial.

Entrevista realizada a la docente titular de español del grado quinto. (2018)

Ante esta contradicción, entre intereses de estudiantes, práctica y plan de estudios es preciso citar a García Santa-Cecilia (1995) quien, en su nivel de decisión, relacionado con la planificación de los componentes curriculares, menciona la importancia de definir contenidos, en tanto elementos que van a ser enseñados y que obligan o crean en el profesor la necesidad de consultar los inventarios y especificaciones propias del PCIC (2006) de fácil consulta en línea y comprensión por su clasificación en situaciones y temas; nociones generales y específicas; y estructuras y funciones.

En suma, la triangulación permite evidenciar, en primer lugar, que los planes de estudio tanto de quinto como de sexto no reflejan la práctica llevada a cabo por los docentes; de la misma manera, tampoco deja entrever los intereses a los que atiende, y por el contrario se limita a señalar un contenido lingüístico, en el mejor de los casos. No obstante, en la práctica, los docentes muestran creatividad y preocupación por motivar a sus estudiantes y por identificar la mejor manera en la que ellos aprenden. Evidencia de este hecho, fue el taller realizado por una de las docentes de español quien, al inicio del año, tras la oportunidad y el espacio que abrió el Departamento de orientación escolar para realizar un taller de hábitos de estudio, en una jornada general para todos los estudiantes isabelinos, se basó en este, lo adaptó y aplicó una encuesta sobre hábitos de estudio, cuyos resultados compartió a la presente investigación. Sin embargo, esta información queda solo para el docente interesado, pues no es posible hacer una puesta en común al equipo de docentes de inclusión ya que, según los mismos docentes, no cuentan con espacios de socialización en los que tengan la oportunidad de compartir la experiencia llevada a cabo en clase.

En consecuencia, emerge una necesidad de enseñanza relacionada con gestionar espacios de empalme para encuentros periódicos, liderados por la docente de apoyo, en los que se socialice todo lo relacionado con el proceso de enseñanza- aprendizaje de la primera y segunda lengua de los niños Sordos, con sus habilidades lingüísticas y comunicativas, con sus progresos, sus limitantes, sus características grupales e individuales, sus debilidades y fortalezas, así como sus hábitos de estudio e intereses.

De igual manera, es necesario reconocer y tener en cuenta las observaciones que los estudiantes realizan frente a las clases, pues son reiterativos cuando dicen que suelen empezar motivados pero que después pierden el interés. En este sentido hay que tener en cuenta que están iniciando el tránsito de quinto a sexto, que sus dinámicas cambian; hay que revisar por qué razón se distraen, si acaso no entienden el registro de la lengua de señas del intérprete y viceversa, si la temática es densa para su nivel, la hora de la clase, pues es la hora en que, cuando estaban en primaria, solían prepararse para finalizar las clases y ahora ven a sus compañeros de primaria tras la ventana, en el patio, esperando que sus acudientes lleguen por ellos para irse a casa, entre otros aspectos.

Así mismo, cabe recordar que, aunque el P.E.I. presenta al Colegio como una institución educativa con un programa de inclusión, de acuerdo con las observaciones realizadas, los espacios destinados para la enseñanza- aprendizaje en primaria, no son los más adecuados. Son salones compartidos a la vez, por diferentes grados, un salón es compartido hasta por tres grados diferentes, ubicado cada uno en las esquinas de los salones con sus respectivos docentes con interferencias de todo tipo, pues no hay divisiones que los separen.

De manera contraria, la situación de enseñanza-aprendizaje del grado sexto es diferente, ya que se integran con población oyente en un solo salón. En frente tienen al docente y al intérprete, a quien deben entender, a parte de las señas nuevas, su registro. Pasan de pertenecer a un grupo de siete estudiantes promedio en primaria, a uno cuyo promedio de estudiantes es de treinta y cinco. En las clases de español y de lengua de señas, las aulas asignadas, por falta de espacio, son la biblioteca, y los salones disponibles, es decir que no cuentan con un aula especializada, como si la tienen los docentes de inglés y de español para oyentes, sociales, matemáticas, artes, entre otras áreas. Aun así, los distractores preferidos siguen siendo las ventanas que dejan ver movimientos fuera del salón. En este orden de ideas, es preciso evaluar la conveniencia de los espacios destinados a las clases de español y lengua de señas tanto en secundaria como en primaria para los estudiantes Sordos para conseguir con ellos mejores resultados, sin querer decir con lo anterior que se desconoce el reconocimiento académico que ha tenido con respecto a los demás colegios de inclusión del Distrito Capital.

5.6. Percepción de los estudiantes Sordos isabelinos del gado 602 sobre la comprensión de su estilo de aprendizaje.

Gráfica 8

Comprensión de estilo de aprendizaje.



Las respuestas a la pregunta N°8 de la encuesta sobre hábitos de estudio, dan cuenta de que el 50% de los estudiantes manifiestan que sí han reflexionado acerca de cómo aprenden, mientras que el otro 50% indican que no lo ha hecho. Es oportuno aclarar que la pregunta va encaminada a evidenciar si los estudiantes Sordos isabelinos del grado sexto saben y hacen uso consciente de estrategias de aprendizaje para su clase de español, y por consiguiente, identificar sus estilos de aprendizaje, de acuerdo con las orientaciones de García Santa-Cecilia (1995) en su nivel de actuación. **Al respecto**, se comparó este resultado con la información obtenida de la entrevista, en la que se les preguntó por cómo hacen para aprender a leer y a escribir en español. Ante lo cual la respuesta de uno de ellos es: “yo practico cuando veo un nombre de memoria, para el examen se me olvida y bueno, pero trato como de guardarlos en la memoria, aprendérmelos de memoria para después poderlos colocar en el examen”; otra estudiante añade que: “con las letras aprendo, con el deletreo” y otra estudiante indica: “a veces tengo que hacer copia, la coloco en algún lugar para hacer pequeñas trampas como en el brazo o en algo donde yo las pueda ver porque no me acuerdo de la palabra”.

Ante esta situación expuesta por los estudiantes, se tiene de otro lado la que la docente de español de primaria en la entrevista describe de la siguiente manera:

...en quinto los niños tienen estilos de aprendizaje dependiendo de su nivel de pérdida de audición, entonces están los chicos que son sordos profundos que todo se hace a partir del apoyo de imágenes, de ejemplos etcétera. Pero hay otros que alcanzan a escuchar algo y que han tenido ya el desarrollo de la lengua oral, en donde uno puede hacer mucho más énfasis desde esa parte oral. Entonces, sí podemos decir que hablamos de un grupo de estudiantes que son muy visuales, otros son más visual- auditivo y finalmente otro tipo de niños que han llegado acá, grandes, que han tenido poca estimulación.

Entrevista realizada a la docente titular de español del grado quinto. (2018)

Con respecto a la información obtenida mediante la entrevista realizada a la docente de español y a los niños Sordos, se evidencia que, aunque los estudiantes reconocen que aprenden de diferentes maneras y tienen ritmos y motivaciones distintos, no tienen estrategias claras de estudio y refieren reiteradamente la que ellos llaman la memorización.

En consecuencia, de acuerdo con el PCIC (2006) si carecen de estrategias de aprendizaje o no muestran interés e iniciativa para apropiarse de estas estrategias y promover su autoaprendizaje, no se puede acceder a la fase de consolidación, ya que es un requisito mínimo para lograr llegar al nivel A1 en el aprendizaje de segundas lenguas.

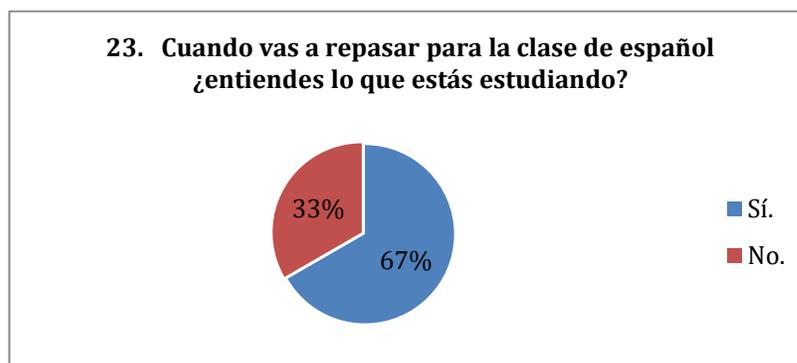
Surge, entonces la necesidad de enseñar a los estudiantes a verse a sí mismos cómo aprenden de manera efectiva, cómo aprenden sus compañeros y con ello tener claro cuál es su estilo de aprendizaje para aprender una lengua, y que no acudan solamente a la repetición como estrategia de estudio. Por otro lado, también se descubre la necesidad de que ellos hagan conciencia de que la responsabilidad de su proceso de aprendizaje es propia y no del docente, que debe ser autónomo debido a que infortunadamente, carecen de acompañamiento y seguimiento de sus tareas en casa.

Así mismo, es necesario que el Colegio implemente espacios formales de diálogo en los que se reflexione y comparta saberes sobre cómo los estudiantes aprenden o podrían aprender mejor el español escrito, y hacerlo extensivo a los acudientes y docentes, de esta manera, verán el compromiso que tienen respecto a la educación de sus hijos, y específicamente, con la adquisición y el aprendizaje tanto de la lengua de señas colombiana como el español escrito, respectivamente.

5.7. Percepción de los estudiantes Sordos isabelinos del gado 602 sobre la comprensión de los temas de la clase de español

Gráfica 10

Comprensión de los temas de la clase de español en el momento del repaso



Las respuestas a la pregunta N°23 de la encuesta sobre hábitos de estudio, dan cuenta de que un 67% de estudiantes entienden lo que repasan o estudian, y un 33% dice lo contrario. Mientras que la información obtenida en la entrevista denota en su mayoría lo mismo que expresa ese 33% de la población. Uno de los estudiantes dice que “a veces escribo sin saber qué es eso que está en el tablero, la letra, las frases” El estudiante añade que él sabe que es ““por favor” “prestar” “comer”, pero otras frases no sé qué significan”. En el mismo sentido se expresa una de las niñas de sexto quien indica que “escribir y leer es difícil. Escribo muchas cosas, y muchas veces no se sabe lo que está ahí en el cuaderno”. Otro de ellos asevera que “las señas son más fáciles, como de cogerlas en el aire, como entender qué es lo que está diciendo; mientras que con el español escrito dice que “a veces es complicado porque no entiendes las palabras que se usan en el tablero”.

Es preciso subrayar que cuando, en la entrevista informal a los estudiantes de grado once, se les preguntó sobre cómo había sido el proceso de transición del grado quinto al grado sexto, ellos manifiestan que “nos quedaba muy difícil entender” y “había una ruptura comunicativa” en el momento de leer y tratar de entender, que cuando estudiaban, muchas veces escribían, pero no comprendían aquello que estaban plasmando con letras en sus cuadernos.

Lo anterior, menciona uno de ellos, dificultaba su relación con los otros porque “en quinto acostumbrábamos a hablar mucho mientras que en sexto fue difícil porque había muchos oyentes y pocos Sordos. Había compañeros que no nos querían”.

De igual manera, los niños de grado sexto concuerdan en afirmar que el hecho de no entender lo que los oyentes les quieren expresar mediante escritos, les genera estrés y frustración como se evidencia en la siguiente afirmación:

“en mi casa hay muchas tareas que son escritas, eso es fácil para personas oyentes, pero yo no entiendo, entonces en mi casa, cuando yo le muestro a mi mamá, ella me explica, pero hablando, y como no le entiendo entonces a veces prefiero que me escriba porque hay algo de lo escrito que sí le entiendo. Pero, cuando me habla o me regaña pues no entiendo, y me pongo triste cuando veo que me está hablando fuerte, no entiendo y ella tampoco me entiende”.

Entrevista informal realizada a un estudiante Sordo de sexto en el año 2019.

Teniendo en cuenta lo anterior, se percibe que los estudiantes tienen dificultad para comprender el significado de todas las palabras que los docentes suelen escribir en los tableros y que ellos a su vez reproducen en los cuadernos. Por esta razón, les cuesta relacionarse con el mundo Oyente que los rodea, y suele vérselos en grupo jugando o hablando entre ellos al descanso. Sin embargo, hay

excepciones como lo manifiestan las docentes, tras anécdotas en las que los niños Oyentes tratan de acercarse a los niños Sordos y viceversa.

Al momento de retomar la pregunta “Cuando vas a repasar, para la clase de español, ¿entiendes lo que estás estudiando?”, se llega al siguiente interrogante relacionado con las pruebas impartidas por el ICFES: ¿no estarán en desventaja, los estudiantes Sordos, en las pruebas oficiales de estado, cuando se enfrentan a la prueba de español como segunda lengua? Al respecto el ICFES e INSOR (2019) responden:

“La prueba de lectura crítica en español, como segunda lengua, tiene la misma estructura de la prueba de la población general, aunque cuenta con un menor número de preguntas (28, es decir, 13 preguntas menos que la población que tiene el español como primera lengua.

Respuesta a carta dirigida al ICFES e INSOR, motivada por estudiantes Sordos isabelinos de los grados noveno, décimo y once al finalizar el año 2018.

Esta respuesta justifica al ICFES, al mencionar que esta entidad tiene herramientas de apoyo como son los videos explicativos sobre las pruebas, y que éstas contemplan algunas ventajas como lo son la exclusión de “textos extensos” y un promedio de dificultad más bajo para esta población. Por su parte INSOR, entidad que asesora al ICFES en el ámbito de los ajustes razonables para evaluar a la población Sorda, indica que, como beneficio, los estudiantes Sordos, no presentan la prueba de inglés, sino solamente la prueba de lectura crítica, la cual busca evaluar las habilidades de los estudiantes para comprender, interpretar y evaluar textos académicos no especializados como lo son novelas, ensayos y textos discontinuos como tablas, comics, tablas, gráficos e infografías. No obstante, las pruebas del ICFES para los demás grados de escolaridad, no cuenta con estos ajustes razonables.

Adicionalmente argumenta que se realiza dicha prueba porque el Ministerio en aras de “lograr un examen de carácter objetivo y confiable, tiene como condición el ser una prueba estandarizada, esto significa entre otros elementos, que evalúa las mismas competencias a todos los estudiantes del país”.

Por otro lado, el hecho de que el ICFES aun con la asesoría recibida por parte del INSOR, contemple la presentación de la prueba de lectura crítica para los estudiantes Sordos, aun con los ajustes razonables dispuestos, desconoce la realidad académica de los estudiantes con discapacidad auditiva, de las instituciones educativas de carácter oficial del país, pues asume que los estudiantes Sordos están en capacidad de desarrollar la prueba de segunda lengua, cuando lo cierto es que ni siquiera los estudiantes oyentes lo podrían hacer, en caso de que se les asignara una prueba similar, de lectura crítica, en una segunda lengua, que para el caso, es como se considera el inglés. Lo anterior, muestra cómo, efectivamente se pone en desventaja a la población Sorda.

De igual manera, manifiesta el ICFES que aún no está preparado el camino para que se evalúe el dominio de la lengua de señas colombiana como primera lengua, en comparación como sí se evalúa a los niños oyentes. Por consiguiente, se considera que este tipo de prácticas desconoce la identidad de la población Sorda como comunidad minoritaria que pertenece también al país.

A manera de conclusión, se tiene que gracias a esta pregunta surgen o se logran identificar las siguientes necesidades: en primer lugar, es necesario que tanto estudiantes como docentes de español reconozcan que se requieren formación en estrategias didácticas que conlleven a un verdadero aprendizaje significativo de los conceptos estudiados en clase y apropiación del idioma, lo que se podría traducir en una mejora no solo en el rendimiento académico sino también en las relaciones con los otros miembros de la comunidad.

Por otro lado, es necesario que la institución educativa tome conciencia de que el proceso de inclusión es complejo no sólo para los Sordos, sino que también lo es para los estudiantes y comunidad Oyente, pues éstos muchas veces temen entablar comunicación con los miembros de la comunidad Sorda por tabúes y desinformación. De allí se hace necesario que, así como se prepara a los niños Sordos cuando van a pasar a las aulas de secundaria con Oyentes, también se haga los procesos de preparación para los niños Oyentes, pues dadas las experiencias y anécdotas relatadas por los docentes y por los estudiantes, los Oyentes expresan su interés por acercarse a los Sordos, pero no lo hacen por temor no solamente a la reacción de los Sordos sino por temor a ser malinterpretados o ignorados.

6. Resultados de la investigación a partir del análisis de necesidades de aprendizaje del español de los estudiantes sordos Isabelinos que inician el grado sexto

Antes de dar a conocer los resultados, es importante recordar que el propósito del presente trabajo es proponer los **fin**es y **objetivos** del plan de estudios de español para los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto y que, una vez realizado el respectivo análisis de necesidades, se da paso a formularlos. Sin embargo, se considera importante relacionar y describir los hallazgos más relevantes sobre estas necesidades y aquellas emergentes a lo largo del proceso de categorización y triangulación de la información. Por lo anterior en un primer momento se describirán, las necesidades de aprendizaje precurrentes, las necesidades emergentes del currículo, las necesidades emergentes de enseñanza y las necesidades emergentes de acompañamiento, y en un segundo momento, se da paso a

la descripción de la propuesta de los fines y objetivos del currículo de español para los estudiantes Sordos isabelinos de grado sexto de básica secundaria.

6.1. Necesidades del proceso de aprendizaje del español de los estudiantes Sordos Isabelinos que inician el grado sexto de educación básica secundaria.

A continuación, se relacionan y describen los hallazgos o resultados sobre las necesidades de aprendizaje en el área de español como segunda lengua de los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto de educación básica secundaria.

6.1.1. Necesidades de aprendizaje precurrentes en español de los estudiantes Sordos Isabelinos que inician el grado sexto de educación básica secundaria.

A continuación, se relacionan y describen los hallazgos más importantes sobre las necesidades de aprendizaje precurrentes del español de la población Sorda isabelina que se encuentran iniciando el grado sexto de básica secundaria:

Necesidades objetivas <i>(Saber)</i>	Necesidades subjetivas <i>(Desear y sentir)</i>
La generación de secuencias didácticas de actividades o talleres que lleven un proceso de menor a mayor complejidad para el desarrollo de la motricidad gruesa y fina en su etapa preescolar y en primaria, relacionadas con sus procesos escriturales, y especialmente para hacer trazos gruesos y delgados, ascendentes y descendentes en diferentes ángulos; para manipular el material y manejar la proporcionalidad del tamaño de las letras, el interlineado horizontal y de espacio, de tal manera que se consiga creatividad en la manera como escriben los diferentes tipos de letras y las palabras, con lo cual obtienen su propio estilo y legibilidad en sus escritos.	El mejoramiento de la caligrafía, ritmo y velocidad en los procesos escriturales. Realización de dictados de letras y palabras, desde la configuración de la letra según el alfabeto dactilológico a la letra en español y viceversa, y dictados de palabras de la misma manera.
En beneficio de la caligrafía, es importante que los niños reciban talleres de caligrafía a través de los cuales se reconozca los diferentes tipos de letra incluida la letra cursiva. Lo anterior, permite mejorar su letra, hacer buen uso del espacio disponible en la hoja y presentar sus escritos adecuadamente. Caligrafía.	El uso de la letra cursiva, ya que les permite desarrollar capacidad de concentración y atención por la forma particular de cada letra. Se recomienda a Mediavilla Claude (2005) quien habla sobre la caligrafía expresiva que “consiste en una actividad que se preocupa no tanto por los aspectos motrices implicados en la escritura, sino del trazo, su movimiento y morfología, la expresividad del color, la gramática de la línea, la morfología de las

	letras y sus transposiciones, el contraste, el ritmo implicado en las intersecciones que surgen entre la escritura el color y la imagen”.
Potenciar diferentes dinámicas de enseñanza y repetición del léxico para lograr que los estudiantes, lo comprendan, lo aprendan a nivel lecto-escrito, lo usen, y en consecuencia no lo olviden.	La apropiación de un gran bagaje lexical para comprender textos escritos. Se recomienda para el grado quinto de primaria y siguientes, aquellos autores que implementan el <i>enfoque léxico</i> en la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera, en tanto permite desarrollar la capacidad de comprender y producir frases léxicas cortas como un todo, y asimilar e interiorizar patrones lingüísticos fijos propios del español hablado, sin la necesidad de analizar palabra por palabra para comprender la rase o enunciado.

6.1.2. Necesidades emergentes del currículo Isabelino de español como segunda lengua quinto y sexto de educación básica primaria y secundaria.

A continuación, se describirán aquellas necesidades emergentes importantes que surgieron relacionadas con el currículo de español para la población Sorda isabelina de los grados quinto y sexto de educación básica primaria y secundaria.

6.1.3. Necesidades emergentes de enseñanza del español para docentes Isabelinos de educación básica primaria.

A continuación, se relacionan y describen las *necesidades objetivas y subjetivas* de enseñanza del español para Sordos isabelinos que emergieron del análisis de la información recolectada para tener en cuenta por los docentes entrevistados de educación básica primaria y secundaria, especialmente a quienes imparten sus clases a los dos grupos, el de quinto de primaria y el que inicia el grado sexto.

Necesidades emergentes de enseñanza de español para docentes Isabelinos de educación básica primaria.	
Necesidades objetivas (Saber)	Necesidades subjetivas. (Desear-sentir)
<p>El conocimiento sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La concepción de la naturaleza del español como segunda lengua para la población Sorda. • El grado de dificultad para enseñar español a los estudiantes del grado sexto. • La manera en que la asignatura responde a sus necesidades. • Los estilos de pensamiento y aprendizaje de los estudiantes para la enseñanza y evaluación del español. • La diversidad de estilos de aprendizaje en el aula • La metodología más favorable para el aprendizaje del español (tareas y actividades) según sus estilos cognitivos (aprender de memoria, indagar individualmente o en grupo sobre lo que se quiere aprender, echar mano a sus propios medios para obtener información, etc.) • El lugar donde prefieren aprender y practicar el español: en clase, en casa, fuera de la clase o de manera combinada. • Las preferencias sobre la manera de evaluarlos (por escrito, dinámicas de roles, los criterios del profesor, auto-evaluación, en situaciones reales, etc) • Los diferentes recursos tecnológicos como lo son los celulares y las tabletas para poder incrementar la motivación de los estudiantes frente al proceso de aprendizaje del español y otras asignaturas. • El estudiante Sordo como sujeto que es capaz de participar activamente en su proceso de aprendizaje del español como segunda lengua siempre y cuando tenga un buen dominio de su primera lengua. • La enseñanza del español como una segunda lengua con enfoque de segunda lengua más no como lengua materna, en tanto genera tropiezos en el aprendizaje de la segunda lengua o viceversa. 	<p>La consideración de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El éxito que han tenido o no, los estudiantes que inician el grado sexto, en el aprendizaje del español. • El grado de confianza y seguridad en sí mismos que tienen los estudiantes del grado sexto para aprender el español. • Una actitud positiva de los estudiantes Sordos que inician el grado sexto respecto al español. • Mantener la actitud positiva de los estudiantes Sordos que inician el grado sexto respecto a la comunidad Oyente. • El papel que juega la posibilidad de comunicarse con la población Oyente como el principal motivo para aprender el español. • El papel que juega la posibilidad de acceder al conocimiento escrito como principal motivo para aprender el español. • La creación de una necesidad real y clara frente al aprendizaje del español ya sea para comunicarse o para fines de comprensión lectora. • Las preferencias de aprender mediante: <ul style="list-style-type: none"> - tareas o actividades en las cuales solucionen problemas a partir del uso creativo del español escrito. - El seguimiento de instrucciones - La aplicación de reglas gramaticales en actividades propias de la clase. -La utilización de las ideas de los estudiantes en relación con lo que están aprendiendo. - La realización de tareas cortas y espaciadas o por el contrario hacer varias a la vez de acuerdo con su ritmo. - La realización de tareas de acuerdo con su preferencia para desarrollarlas. - Un trabajo individual o grupal. -Los docentes y directivos docentes estén en constante actualización frente a la enseñanza de segundas lenguas.

6.1.4. Necesidades emergentes del currículo de español para la población Sorda isabelina de los grados quinto y sexto de educación básica primaria y secundaria.

Necesidades emergentes del currículo de español para la población Sorda isabelina de los grados quinto y sexto de educación primaria y secundaria.	
Necesidades objetivas (Saber)	Necesidades subjetivas (Desear-sentir)
<ul style="list-style-type: none"> • Cualificar y capacitar al personal docente en la enseñanza del español y la lengua de señas colombiana como segunda y primera lengua respectivamente. • Incrementar el personal de apoyo para el desarrollo de las diferentes clases, pues se logra identificar que no hay suficiente intérpretes y modelos lingüísticos, así como tampoco hay espacios apropiados para el proceso de enseñanza- aprendizaje del español como segunda lengua. • Fomentar espacios dentro de la asignación académica de cada docente, para poder reunirse y entablar diálogos sobre los diferentes procesos llevados con los estudiantes Sordos. • Proponer crear una comisión de empalme al principio del año para que los docentes tengan la oportunidad de conocer detalladamente los estudiantes que reciben. • Cesar las prácticas pedagógicas donde se expone a los escolares a dos lenguas de manera simultánea, hasta tanto desarrollen los procesos mencionados en primera lengua, debido a que, el español se reduce a ser un distractor en el proceso de adquisición de su primera lengua, el cual es finalmente ignorado para prestar atención a la lengua que realmente están adquiriendo y a la cual le están dando un uso real, la lengua de señas colombiana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unificar la denominación de la asignatura. • Desarrollar actividades donde los actos comunicativos se den efectivamente sin centrarse en el conocimiento o dominio de la gramática. • Elevar el gusto y la motivación por el aprendizaje de esta asignatura. • Basar el plan de estudios de español como segunda lengua en contenidos para propósitos específicos y fomentar la interacción comunicativa a través del uso de la L2, en tanto se configura como una intención real y objetiva útil para su vida dentro del Colegio y fuera de éste. • Tener en cuenta además de los documentos brindados por el Ministerio Nacional de

<ul style="list-style-type: none"> • La adecuación del plan de estudios a la realidad del estudiante isabelino del nivel de educación básica primaria, con la situación de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua descrita y con el proceso de adquisición tardío de la lengua de señas colombiana, es aquel cuya intención sea otra diferente a lograr interacción comunicativa por escrito entre Oyentes y Sordos. • El incremento de la intensidad de las horas de clase semanales de lengua de señas en grados inferiores, para que se logre dar el proceso de adquisición de su lengua materna de una manera más efectiva. De esta manera, se podría garantizar que en grados superiores la enseñanza del español sea más significativa para los estudiantes Sordos isabelinos. <p>-Priorizar no solo en el Colegio Isabel II sino en el sistema educativo colombiano el aprendizaje del español y la LSC con miras a la integración escolar y social de la población sorda.</p> <p>-Es necesario potenciar un programa de apoyo extracurricular para la consecución del aprendizaje y fortalecimiento tanto del español como de la LSC para las poblaciones Sorda y Oyente.</p> <p>-Se requiere la creación de aulas de adaptación lingüística en contrajornada en las que los líderes sean los estudiantes Oyentes y Sordos del "servicio social", en acompañamiento del equipo pedagógico interdisciplinario de inclusión isabelino y fundamentado en un currículo especial.</p>	<p>Educación, los documentos propios para la enseñanza de lenguas extranjeras como lo son el MCER y el PCIC, en los planes de estudio de español como segunda lengua para estudiantes Sordos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vincular en los planes de estudio, las necesidades, gustos y estilos de aprendizaje de los grupos de Sordos del colegio. • Diseñar de manera coherente un currículo de español y lengua de señas colombiana, teniendo en cuenta el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER,2002) y sus escalas de descriptores.
---	--

En la siguiente tabla, se encuentra la descripción de las necesidades “emergentes del currículo” que intervienen directamente en su futuro diseño, las cuales se describen para ser tenidas en cuenta por parte de docentes y directivos del Colegio Isabel II I.E.D de la jornada de la mañana.

6.1.5. Necesidades emergentes de acompañamiento en el aprendizaje del español para acudientes de la población Sorda de educación básica primaria y secundaria.

En este apartado, se describen aquellas necesidades que surgen a partir de todo el proceso investigativo hecho, ya que es evidente que es necesario que los acudientes de los niños Sordos isabelinos también se sientan más que responsables, involucrados y comprometidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus acudidos. Para esto, se plantea una necesidad emergente, la cual está a continuación.

Necesidades emergentes de acompañamiento en el aprendizaje del español para acudientes de la población Sorda de educación básica primaria y secundaria.	
Necesidades objetivas (Saber)	Necesidades subjetivas (Querer-sentir)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ El acudiente debe saber que es también un agente educador, con el que el estudiante debe contar y debe ayudar a reforzar lo visto en las diferentes clases. Por lo anterior es preciso que hagan el esfuerzo por aprender la lengua de señas, ya que es un gesto valioso que hace que sus acudidos se vean obligados a aprender el español en reciprocidad al esfuerzo demostrado por sus padres. ✓ La institución educativa ha generado espacios en los cuales los acudientes tienen la posibilidad de asistir a clases o talleres de lengua de señas, pero por falta de interés de los padres de familia, el proyecto no se ha desarrollado a cabalidad. Generando falta de comunicación con sus acudidos, por desconocimiento de su lengua materna ya que ésta apoya el proceso de aprendizaje del español. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hacer un seguimiento más exhaustivo a aquellos acudientes que no acompañen de manera constante el proceso de aprendizaje del español de sus acudidos. Dicha situación, genera que los estudiantes no solo se desmotiven sino que no sientan la importancia del aprendizaje del español para su vida presente y futura, como lo muestra la falta de preparación y repaso para presentar las evaluaciones. ✓ Generar estrategias que logren que los acudientes participen a los talleres y cursos propuestos por el Colegio y otras entidades y se sientan obligados y con el deber de asistir como parte del proceso de aprendizaje exitoso de sus hijos (as) o acudidos.

7. Propuesta: fines y objetivos del currículo de español para los estudiantes sordos Isabelinos que inician el grado sexto de educación básica secundaria.

Una vez realizado el análisis e identificación de necesidades de aprendizaje de lengua, que hace parte del desarrollo del *nivel de decisión* propuesto por García Santa-Cecilia (1995), y hechas las consultas al Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), en conexión con el MCER (2002) se da paso a la propuesta de los fines, entendidos como *enunciados de propósitos e intenciones*, así como de los respectivos objetivos, que se ponen a disposición de la institución educativa y su docente titular, para contribuir por un lado, con la elaboración del plan curricular de español para los estudiantes Sordos isabelinos que inician el grado sexto de educación básica secundaria. Y de otro lado con el desarrollo integral y el fortalecimiento de las dimensiones cognitiva, comunicativa, ética y estética de esta población. En este orden de ideas, la dimensión comunicativa es la que se ve comprometida y beneficiada para efectos de la formulación de estos *fines y objetivos*.

Antes de entrar en el tema de la definición de los fines y objetivos, es preciso mencionar que para su fundamentación se tuvo en cuenta, como punto de partida, las dimensiones o ejes en las que el PCIC (2006) define sus objetivos generales desde *la perspectiva del alumno*. Estos ejes son: el *alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo*.

En este sentido, es preciso resaltar que, dada la situación de aprendizaje del español, y del proceso de adquisición de la lengua de señas colombiana de la población Sorda del grado sexto, es ambicioso pretender que logren los objetivos enmarcados en los tres ejes mencionados, puesto que se encuentran en una situación, que bien puede llamarse, de abandono lingüístico por parte del Estado, de la familia y de la sociedad. Este contexto no les ofrece las condiciones para un proceso óptimo y exitoso de adquisición de su lengua materna, la LSC y tampoco garantiza las condiciones para aprender el español como segunda lengua en un contexto bilingüe. Lo anterior configura una situación de estado de lengua, o nivel de lengua, que bien puede denominarse, limbo lingüístico.

Así las cosas, el eje *alumno como agente social*, considera al estudiante como aquel que conoce los elementos que son particulares al sistema de lengua y está en capacidad de actuar en situaciones de comunicación cercanas a su realidad social, de llevar a cabo transacciones sencillas que implican cubrir necesidades inmediatas como lo son la compra de productos, brindar información sencilla, participar en conversaciones en las que se intercambien indicaciones, entre otras transacciones.

De otro lado, el eje *alumno como hablante intercultural*, considera al estudiante como aquel que ha de ser capaz de identificar los aspectos sobresalientes de la cultura nueva con la que está teniendo contacto mediante el español y es capaz también de relacionar su propia cultura con la de los países en los que se habla español.

Y el eje *alumno como aprendiente autónomo*, considera al estudiante como aquel que se responsabiliza por su proceso de aprendizaje y emprende de manera autónoma acciones que lo lleven a continuar con su progreso independientemente del currículo.

En consecuencia, lo anterior permite afirmar que la población sorda isabelina del grado sexto se puede considerar como estudiantes que están apenas iniciando el camino hacia el ser *un agente social, un hablante intercultural y un aprendiente autónomo*. Está iniciando el proceso de identificar las características propias de la cultura mayoritaria, y aunque le cuesta, trata de establecer puentes entre su cultura y la cultura de los Oyentes; no es un hablante intercultural en la medida en que el contexto no le permite interactuar a diario en español escrito o en LSC. De la misma manera, no es un *agente social* debido a que, aunque realiza esfuerzos para conocer los elementos que constituyen el sistema de lengua del español, le cuesta apropiarse de esa información porque no comprende dichos elementos debido a que en su lengua éstos se muestran desde las señas en el aire, mientras que en el español son escritos y en muchas ocasiones tampoco hay un equivalente en LSC. De igual manera, tampoco es un *agente social* porque el estudiante Sordo se ve limitado en cuanto a que le cuesta desenvolverse en situaciones habituales de comunicación con Oyentes y además tampoco hay muchos espacios dentro o fuera del colegio en los que se fomenten dichas interacciones porque dentro del colegio no hay oportunidades reales de interacción con los Oyentes y en la casa se le suele excluir por no comunicarse como lo hacen los otros miembros de la familia.

Finalmente, no es un *aprendiente autónomo* ya que como se ha demostrado mediante los instrumentos utilizados y las observaciones de clase realizadas que dichos aprendientes no son conscientes de su responsabilidad frente al proceso de aprendizaje del español y por el contrario requieren siempre el apoyo de los docentes y de esfuerzos impulsados desde el currículo.

Una vez aclarado lo anterior, también es importante mencionar que, para efectos de proponer los fines y objetivos mencionados, también se tuvo en cuenta los principios filosóficos y pedagógicos del PEI isabelino.

Es preciso recordar que el sentido que da García Santa-Cecilia (1995, p.93) al término *fines*, no es precisamente la constitución de los objetivos del plan curricular, sino a penas, el inicio de su elaboración. Los *fines*, según el autor, deben expresar el modo de concebir el idioma que se va a enseñar y su naturaleza. De otro lado, Taba (1962), mencionada por García Santa-Cecilia (1995, p.93), afirma

que los fines suelen expresarse en términos de “consideraciones de carácter pedagógico”, “principios de carácter lingüístico y pedagógico”; que manifiestan “la forma de concebir el aprendizaje de la lengua” y las “consideraciones que tienen que ver con los fines de la institución que promueve el currículo” que para el caso del Colegio Isabel II, es el desarrollo de “valores y actitudes”.

7.1. Fines generales del currículo de español para estudiantes Sordos Isabelinos del grado 602 de educación básica secundaria.

En consecuencia, con lo anterior, en concordancia con el objetivo general del presente trabajo y de los principios filosóficos y pedagógicos del PEI isabelino a continuación se describen los principios educativos macro o bases fundamentales del currículo de español como segunda lengua para la población Sorda del grado 602 que inicia su educación básica secundaria.

Estos *fines*, de acuerdo a la concepción de García Santa-Cecilia (1995, p.93), no constituyen los objetivos del programa o plan curricular, pero pueden ser considerados como tal, debido a que este momento es apenas el inicio de la elaboración del currículo. De otro lado, expresan el modo de concebir el idioma español y su naturaleza, para su enseñanza a la población Sorda y, en consecuencia, su respectivo aprendizaje.

De igual manera, estos *fines* expresan, en el sentido de Taba (1962), mencionada por García Santa-Cecilia (1995, p.93), “consideraciones de carácter pedagógico”, “principios de carácter lingüístico y pedagógico”, “la forma de concebir el aprendizaje de la lengua” y “consideraciones que tienen que ver con los fines de la institución que promueve el currículo”, en este caso el Colegio Isabel II, tales como el desarrollo de “valores y actitudes” dentro de los *ámbitos de formación*, en este caso se refiere al “desarrollo de *capacidades*”; desarrollo progresivo del “grado de responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje” y “*estrategias* de aprendizaje y de comunicación que facilitará el desarrollo de la autonomía de los alumnos” (p.33).

En este orden de ideas, se sugiere a la institución educativa Colegio Isabel II considerar como fines curriculares para la enseñanza del español lecto-escrito del nivel de educación básica secundaria, y media los presentados en la siguiente tabla.

FINES CURRICULARES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LECTO-ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA DEL NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA	
FINES	MEDIOS (para llevar a cabo los fines)
<p>1. El desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas que permitan al alumno comprender el español escrito e iniciar el acercamiento al proceso de comunicación con la población Oyente a nivel escrito.</p>	<p>Es preciso señalar que la concepción de la naturaleza del español se fundamenta en considerarlo y tratarlo, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, como una segunda lengua aprendida o adquirida a través de la lecto-escritura. De otro lado, el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje del español lecto-escrito va de la mano del nivel de adquisición de la lengua de señas colombiana y el desarrollo de habilidades comunicativas como lingüísticas, con las cuales logren aprehender el conocimiento del mundo e interpretarlo de manera crítica en su primera lengua.</p>
<p>2. El desarrollo de habilidades y estrategias de auto-aprendizaje del español lecto-escrito para controlar y monitorear su aprendizaje de manera autónoma.</p>	<p>Se necesita que tanto la institución como el docente de español tengan en cuenta los factores individuales que caracterizan a esta población, y que pueden incidir en el aprendizaje o adquisición del español lecto-escrito, así como en el fortalecimiento de su autonomía.</p>
<p>3. El desarrollo de competencias ciudadanas para la comprensión de la dinámica social de la población Oyente mayoritaria y desdibujamiento de estereotipos y prejuicios sociales.</p>	<p>Se sugiere que al inicio de cada año escolar se hagan actividades de sensibilización y jornadas de seminarios talleres con docentes, acudientes, estudiantes Sordos y Oyentes, acompañados de materiales y actividades relevantes y significativas, de tal suerte que los estudiantes Sordos refuercen y vean aplicabilidad de los temas tratados en la clase de español.</p>
<p>4. El respeto a la diversidad cultural y a las relaciones de comunicación entre las dos poblaciones, reconociendo y visibilizando las características socioculturales de la población Sorda.</p>	<p>Se requiere que el proceso de enseñanza-aprendizaje propicie diferentes actividades en aula como a nivel institucional, en las cuales se brinden espacios de interacción entre la población Sorda y Oyente. Esto se podría hacer en los momentos del año escolar dedicados a las izadas de bandera y en aquellas fechas en las que hay integración con la comunidad educativa en general. Es importante que los estudiantes que estén cursando quinto de primaria, participen puesto que, al ingresar a la secundaria, suelen haber ciertos choques culturales entre las dos poblaciones mencionadas anteriormente.</p>

<p>5. El favorecimiento de un escenario óptimo para la enseñanza-aprendizaje del español escrito y el uso de este dentro del marco de la comprensión, el respeto y la equidad con la población Sorda y su cultura.</p>	<p>Es indispensable que, en particular, las aulas de los estudiantes Sordos destinadas a la enseñanza y aprendizaje de la lengua de señas colombiana y del español escrito, tengan un espacio definido, un aula especializada como la tiene la población oyente para sus clases de español e inglés, en lugar del espacio de la biblioteca o de un aula que esté disponible. Situación que evidencia que, si el Colegio Isabel II cediera infraestructura para este fin, los resultados sin duda serían mejores, como lo demuestra los resultados de la prueba Saber-ICFES del año pasado. Las aulas especializadas deben adecuarse a sus necesidades particulares, deben dotarse de los recursos necesarios de acuerdo con las nuevas exigencias del contexto nacional e internacional, esto es de tecnología e información innovadora, ya que, de esta manera, podrán lograr aprendizajes más significativos y ajustados a su propia realidad. En consecuencia, se podrían desarrollar habilidades que les permitan auto-reconocerse como <i>agentes sociales</i>.</p>
<p>6. La focalización en las necesidades e intereses del estudiante Sordo, y en la reflexión metalingüística, para lograr un aprendizaje autónomo y significativo que conlleve a la construcción de un contexto realmente bilingüe.</p>	<p>Es necesario que, al inicio de cada año escolar, los docentes logren identificar aquellos intereses y necesidades de los estudiantes Sordos, por medio de encuestas, entrevistas y diferentes actividades lúdicas. Sistematizar esta información y monitorear a lo largo del año, los avances al respecto, a través de la evaluación del proceso. Lo anterior redundará a favor de la autonomía del estudiante y su aprendizaje significativo de la lengua.</p>
<p>7. La participación en actividades del área de humanidades que permitan visibilizar la complejidad del aprendizaje del español para la población Sorda y el intercambio comunicativo y cultural entre las dos poblaciones.</p>	<p>Es indispensable que los docentes del área de humanidades fomenten, durante el desarrollo de las diferentes actividades propias del área, intercambios e interacciones con la población Oyente, en cuanto a experiencias y estilos de aprendizaje de una segunda lengua. De esta manera, habrá un aprendizaje más real y dinámico del español para Sordos.</p>
<p>8. La flexibilización curricular acorde con la práctica cotidiana de la enseñanza del español y sus resultados individuales, estimulando con ello la iniciativa e innovación pedagógica y la toma de decisiones en favor del aprendizaje efectivo y significativo.</p>	<p>Se hace necesario que los docentes encargados de la asignatura de español para Sordos tengan espacios o jornadas pedagógicas al inicio del año, a mitad del año y al cierre del año escolar, para encontrarse y compartir saberes que permitan hacer adaptaciones y flexibilizaciones según las necesidades particulares de los estudiantes y de los cursos, de los planes de estudio a seguir y de los materiales y recursos con los que cuentan, así como llevar a cabo reflexiones para tomar decisiones frente al proceso de enseñanza.</p>

Una vez hecha la propuesta anterior, y de acuerdo con la propuesta de García Santa-Cecilia (1995), se hace indispensable formular los *objetivos generales* del currículo, para la efectiva consecución de los fines de este, en este caso, los de la asignatura de español como segunda lengua para la población Sorda isabelina que inicia el grado 602, de la educación básica secundaria. Dichos objetivos, que se presentan a continuación, se consideran como los medios que permiten trazar y comprobar el alcance logrado.

OBJETIVOS GENERALES CURRICULARES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LECTO-ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA DEL NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA	
FINES	OBJETIVOS GENERALES
1. El desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas que permitan al alumno comprender el español escrito e iniciar el acercamiento al proceso de comunicación con la población Oyente a nivel escrito.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adquirir y reforzar de habilidades básicas de lecto-escritura a través de material didáctico escrito. ✓ Desarrollar la comprensión lectora a través de material didáctico escrito y uso de las tecnologías de la comunicación e información. ✓ Facilitar la interacción comunicativa por escrito con la población oyente a través de actividades lúdicas propuestas por los docentes y los mismos estudiantes.
2. El desarrollo de habilidades y estrategias de auto-aprendizaje del español lecto-escrito para controlar y monitorear su aprendizaje de manera autónoma.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar los estilos de aprendizaje por medio de entrevistas, encuestas y actividades lúdico-pedagógicas, aplicadas o desarrolladas al inicio del año escolar. ✓ Reforzar o desarrollar el aprendizaje autónomo a través de estrategias y actividades lúdicas y creativas al inicio de cada periodo escolar. ✓ Desarrollar la capacidad de autoevaluar el proceso de aprendizaje haciendo uso de rúbricas elaboradas de manera conjunta entre docentes y estudiantes.
3. El desarrollo de competencias ciudadanas para la comprensión de la dinámica social de la población Oyente mayoritaria y desdibujamiento de estereotipos y prejuicios sociales.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar competencias comunicativas interculturales para reconocer al Oyente como agente social y cultural que hace parte de una sociedad, a través de actividades culturales y pedagógicas que permitan la interacción entre las dos poblaciones del colegio. ✓ Desarrollar la capacidad para comprender las diferentes dinámicas sociales interpersonales que hay al interior de la población Oyente, a través de actividades lúdicas, culturales y recreativas propuestas de manera conjunta entre docentes y estudiantes. ✓ Motivar tanto a la población Sorda como a la Oyentes para que interactúen de manera natural en espacios de integración escolar como los descansos, a través de actividades lúdicas,

<p>4. El respeto a la diversidad cultural y a las relaciones de comunicación entre las dos poblaciones, reconociendo y visibilizando las características socioculturales de la población Sorda.</p> <p>5. El favorecimiento de un escenario óptimo para la enseñanza-aprendizaje del español escrito y el uso de este dentro del marco de la comprensión, el respeto y la equidad con la población Sorda y su cultura.</p> <p>6. La focalización en las necesidades e intereses del estudiante Sordo, y en la reflexión metalingüística, para lograr un aprendizaje autónomo y significativo que conlleve a la construcción de un contexto realmente bilingüe.</p> <p>7. La participación en actividades del área de humanidades que permitan</p>	<p>culturales y recreativas propuestas de manera conjunta entre los docentes y estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Crear o reforzar el valor del respeto a su propia cultura y la ajena por medio de actividades interculturales que diezmen los choques culturales y reconozcan respetuosamente la diferencia.. ✓ Desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar la diversidad cultural colombiana propia de la comunidad educativa isabelina por medio de talleres, foros, charlas y actividades lúdicas y pedagógicas. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar el sentido de pertenencia con la institución para hacer efectivo el goce de un espacio académico, en el cual se pueda realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones dignas y en equidad con respecto a las condiciones de la población Oyente, a través de actividades o talleres de sensibilización. ✓ Implementar actividades significativas reales donde se use el español aprendido en el aula, a través de actividades lúdico-pedagógicas que involucren las dos poblaciones. ✓ Propiciar espacios significativos de aprendizaje en los que se potencien los diferentes valores sociales para el mejoramiento de las relaciones interpersonales de ambas poblaciones, a través de actividades lúdico-pedagógicas. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar las necesidades de aprendizaje e intereses particulares de los estudiantes Sordos isabelinos a través de encuestas, entrevistas, charlas y debates al inicio de cada año lectivo. ✓ Desarrollar actividades lúdicas y formales a través de las cuales los estudiantes puedan reconocer y hacer conciencia de sus diferentes estilos de aprendizaje ✓ Potenciar la reflexión metalingüística para lograr un aprendizaje autónomo, significativo a través de actividades lúdicas y formales propias de la asignatura que conlleve a la construcción de un contexto realmente bilingüe. ✓ Fomentar, intercambios e interacciones comunicativas con la población Oyente, en cuanto a experiencias y estilos de aprendizaje exitosos de una segunda lengua a través de las actividades propias del área de humanidades. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Visibilizar la complejidad del aprendizaje del español para la población Sorda a la comunidad isabelina en actividades propias del área de humanidades.
---	---

<p>visibilizar la complejidad del aprendizaje del español para la población Sorda y el intercambio comunicativo y cultural entre las dos poblaciones.</p>	<p>✓ Propiciar el intercambio comunicativo y cultural entre las dos poblaciones a través de la participación en las actividades de las diferentes áreas.</p>
<p>8. La flexibilización curricular acorde con la práctica cotidiana de la enseñanza del español y sus resultados individuales, estimulando con ello la iniciativa e innovación pedagógica y la toma de decisiones en favor del aprendizaje efectivo y significativo.</p>	<p>✓ Realizar ajustes, adaptaciones, flexibilizaciones curriculares periódicamente a partir de los resultados individuales y grupales.</p> <p>✓ Innovar y actualizar periódicamente las actividades propias de la asignatura haciendo uso de herramientas como las TIC.</p> <p>✓ Tomar decisiones creativas y favorables, a partir de los resultados y valoraciones de las actividades propias de la asignatura o de las pruebas externas para mejorar las actividades, materiales y recursos con los que cuenta.</p>

Los objetivos específicos que se plantean en la tabla, que a continuación se presenta, están relacionados con lo descrito por Álvaro García Santa-Cecilia (1995): con *los valores y actitudes* que se fomentarán a lo largo del desarrollo del currículo; con las *capacidades comunicativas* correspondientes, en este caso, al nivel A1 (básico), para los estudiantes Sordos isabelinos del grado 602, y con las *destrezas*, que para el caso presente, son aquellas relacionadas únicamente con la *comprensión lectora*, y la *expresión escrita*.

<p>✓ Desarrollar valores, actitudes y capacidades a través de las actividades curriculares de la asignatura español como segunda lengua para estudiantes sordos Isabelinos del grado sexto de básica secundaria.</p>

Respecto a este objetivo específico, Álvaro García Santa-Cecilia (1995), manifiesta que “el desarrollo del currículo deberá facilitar los medios adecuados para hacer posible que los alumnos alcancen los objetivos generales de forma equilibrada y coherente.” Según el autor, el docente deberá tener en cuenta durante la selección de los textos o en la preparación de las actividades, así como en la coordinación y desarrollo de estas actividades en el aula clase, los objetivos generales “como desarrollo de los fines generales” (p.33). De la misma manera, considera el autor, que es labor de la “coordinación académica” y de los “equipos docentes” las consideraciones y toma de decisiones respecto a “los procedimientos más adecuados para alcanzar tales objetivos” (p.33).

En este orden de ideas, a continuación, se describe la propuesta de los objetivos específicos, los cuales se encuentran divididos de la siguiente manera: el primer grupo, fusiona las destrezas de comprensión auditiva y lectora en tanto la población es la comunidad estudiantil isabelina Sorda. Y el segundo, fusiona la expresión oral y la escrita por la misma razón.

NIVEL INICIAL DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL LECTO-ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA EL DESARROLLO DE DESTREZAS O COMPETENCIAS		
El estudiante sordo isabelino del curso 602 será capaz de:		
Desarrollar valores, actitudes y capacidades a través de las actividades curriculares de la asignatura español como segunda lengua para estudiantes sordos Isabelinos del grado sexto de básica secundaria.	Desarrollar la comprensión lectora a través de actividades curriculares de la asignatura de español como segunda lengua para estudiantes Sordos Isabelinos del grado sexto de básica secundaria.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar información en textos continuos y discontinuos a partir de preguntas claves. ✓ Identificar enunciados en español que se refieran a hechos cotidianos de su entorno y contexto más cercano. ✓ Reconocer el vocabulario básico escrito en textos cortos de varios tipos para mejorar la comprensión lectora. ✓ Seleccionar información específica en textos escritos de la vida diaria tales como guías, programas, libros, entre otros. ✓ Inferir el contexto del que se está hablando, en diferentes textos escritos y comunicarlo por medio del uso la lengua de señas.
Desarrollar valores, actitudes y capacidades a través de las actividades curriculares de la asignatura español como segunda lengua para estudiantes sordos Isabelinos del grado sexto de básica secundaria.	Desarrollar la expresión escrita a través de actividades curriculares de la asignatura de español como segunda lengua para estudiantes Sordos Isabelinos del grado sexto de básica secundaria.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar en diferentes composiciones escritas, el vocabulario básico relacionado con su cotidianidad. ✓ Reconocer la estructura gramatical básica del español en diferentes tipos de textos escritos, continuos y discontinuos. ✓ Describir su contexto más cercano por escrito de manera sencilla y clara. ✓ Interactuar comunicativamente por escrito con una persona a través de preguntas y respuestas relacionadas con el tema de la clase.

Por último, seguidamente se propone, la competencia macro a desarrollar, que recoge los objetivos específicos propuestos para los estudiantes Sordos isabelinos. Esta competencia es fruto de la revisión de los planes de estudio de español para la población Sorda isabelina de educación básica, secundaria y media, y de los conocimientos, actitudes y destrezas que Byram, M; Gribkova, B. y Starkey H. (2002) exponen para considerar a alguien como ciudadano intercultural. En este sentido, la competencia involucra entonces, el desarrollo de la competencia lingüística (¿Qué saben los estudiantes sobre el español escrito?), la competencia pragmática a nivel escrito (¿Qué deben y pueden

comunicar en español escrito), la competencia intercultural (¿Qué lazos deben y pueden establecer entre la propia cultura y la segunda cultura), la competencia sociocultural (el “saber ser”) y la competencia sociolingüística (¿Qué otras cosas deben saber y poder hacer en contexto?).

**COMPETENCIA GENERAL A DESARROLLAR A TRAVÉS DEL CURRÍCULO DE
ESPAÑOL LECTO-ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA PARA LA POBLACIÓN SORDA
ISABELINA DEL NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA**

Demuestro mi desempeño comunicativo y textual cuando hago buen uso del español, a través de la aplicación apropiada de las reglas gramaticales, ortográficas y léxicas, en situaciones significativas de comprensión e interpretación lectora y de producción escrita, que me permitan acceder a la información, al conocimiento, establecer lazos interculturales con la población mayoritaria Oyente, en un nivel acorde con el dominio de mi primera lengua, la lengua de señas colombiana, y en coherencia con mi proyecto de vida y el PEI Isabelino.

7.2. Orientaciones generales para una transición y acertada articulación de los planes de estudio de español para sordos Isabelinos y para la comprensión de la situación de enseñanza-aprendizaje.

Antes de continuar con la descripción detallada de aquellas orientaciones generales que puedan permitir una acertada transición y articulación de los planes de estudio de español para Sordos isabelinos entre los grados quinto y sexto de educación básica primaria y secundaria, se hace una breve reflexión sobre la situación lingüística de la población Sorda isabelina, que puede extenderse a otras realidades escolares colombianas, y que tiene que ver con el título del presente trabajo.

7.2.1. Población Sorda isabelina bajo el nivel umbral y en el limbo lingüístico

En la revisión de la escasa literatura que hay sobre la enseñanza-aprendizaje del español y de la lengua de señas colombiana a la población Sorda en el Distrito Capital y a nivel nacional, se puede generalizar la situación de atraso, en la adquisición de la primera y aprendizaje de la segunda lengua, en la que se encuentra esta población. Los docentes isabelinos del nivel de educación básica primaria quienes conocen la trayectoria lingüística del grupo de estudiantes Sordos del Colegio que inician el

grado sexto de educación básica secundaria, manifiestan que no es la excepción la situación de estos estudiantes.

Por lo anterior, y tras el desarrollo del presente trabajo de investigación, podemos afirmar de manera desalentadora, que los niños y niñas Sordos carecen de los precursores de lengua escrita y de comprensión lectora, es decir que los estudiantes no cuentan con las bases necesarias para el grado en que se encuentran. Sin embargo, se mantiene la tendencia a exigirles las mismas capacidades que ha desarrollado la población Oyente, y se les somete a pruebas estandarizadas diseñadas para población oyente.

A manera de símil, para efectos de comprender la situación, entre la comprensión lectora y producción escrita del estudiante Sordo comparado con el nivel de comprensión auditiva y el dominio del habla de un niño de dos años, se tiene que los estudiantes Sordos isabelinos, si logran llegar al nivel de poder dar respuesta por escrito, a los nombres de las partes del cuerpo y de señalarlas, no logran seguir, por escrito, órdenes o instrucciones simples, entender preguntas simples, adquirir constantemente, a largo plazo, nuevas palabras, elaborar preguntas por escrito, entre otras habilidades.

Así las cosas, la situación lingüística de esta población se encuentra no solo bajo el nivel umbral de dominio del español, sino que se encuentra en un **limbo lingüístico** del que difícilmente saldrá si no se cuenta con la posibilidad de **hacer uso** de la lengua que ha aprendido en el Colegio, en su entorno familiar y social, y si las situaciones de interacción comunicativa dejan de ser tan limitadas para que logre expresarse. Bien lo menciona uno de los entrevistados al respecto:

...cada vez más los profesionales en el área, nos estamos preocupando, no solamente...del español, sino de la lengua de señas. Uno veía la literatura, en años anteriores, el mayor centro era español y se pensaban muchas estrategias, pero desde ahí eh... se empezó a identificar que por más estrategias que hubiese, eran casos esporádicos lo que lograban un aprendizaje significativo. Digamos, que en la generalidad no se logra.

...Se empieza a identificar que, porque hay vacíos desde la primera lengua. Entonces, si no hay un buen desarrollo del lenguaje, un buen ejercicio de expresión y comprensión, pues obviamente en la segunda lengua va a presentar esas mismas dificultades del lenguaje...

...considero es que tanto los profesores de español como los profesores que damos lengua de señas, debemos tener una formación en lenguas, ¿sí? Porque los que damos lengua de señas, la mayoría no somos licenciados en lenguas, ni las modelos, ni particularmente yo, yo soy licenciado en psicopedagogía. Que hemos empezado a hacer un acercamiento a esa área, por la necesidad que vemos. Entonces, empezamos a tomar cursos, diplomados, empezamos a tratar de formarnos, pero no es nuestra formación básica. Entonces, mientras nos vamos formando, pues ahí va un ejercicio más como de prueba con los chicos. Entonces, creo que en algún momento, los mismos licenciados en

lenguas, sean quienes también apoyen este proceso, junto con los docentes de lenguas de señas, para poder lograr poco a poco este distanciamiento, en que el profesor de lengua de señas, pueda lograr conciencia en los chicos sobre los elementos de espacio, configuración, de expresión facial, de la estructura del componente gramatical...

Docente-intérprete Oyente que orienta la asignatura de lengua de señas en primaria y secundaria, 2018.

Menciona el profesor, que es muy reciente el hecho de que los docentes de lenguas hagan “el ejercicio de pensarse el español” para Sordos, pues lo acostumbrado era que lo hicieran los profesores educadores especiales, comunitarios, entre otras áreas” y que se ha hecho desde hace “máximo unos diez, doce años, yo creo, o un poquito más”

En este sentido, el término *limbo lingüístico* se considera bajo el entendido de la posibilidad que estos estudiantes por su situación lingüística se encuentran fuera, por no decir excluidos, de la realidad compartida entre Oyentes. Además, se encuentran, por esta situación, en completa dependencia de otros, bien sea conocidos o extraños. Razón por la cual son considerados personas con discapacidad, en tanto esta discapacidad se configura por la imposibilidad de comunicarse con los otros, en este caso con los Oyentes.

En este sentido, las circunstancias adversas promovidas por su entorno y por el sistema educativo colombiano, hacen que no logren el dominio de una u otra lengua, ni siquiera en el nivel umbral u en otro nivel como el A1 o A2; además de dejarlos en un estado de alienación con su entorno.

Así las cosas, no es raro, ver que transgreden convenciones socioculturales sin intención premeditada, y que se percaten de esto por la reacción del Oyente más no porque comprenda la situación, con lo cual quedan también en la ignorancia de lo que ha sucedido. Pero, así mismo, poco les interesa saberlo pues ya saben que no hay quien les explique y que su entorno no se comunica en la lengua que ellos apenas están adquiriendo; a no ser, que se encuentren en el Colegio, en donde con suerte les ponen atención para satisfacer estos interrogantes, ya que primero están los interrogantes referidos a los contenidos de las diferentes asignaturas que ellos “ven” a diario y que escasamente entienden.

Es preciso decir que la persona Sorda tiene la intención de conocer y aprender su lengua en un contexto social que apenas perciben complejo, pero también, para algunos, su intención es aprender español para lograr acceder a la información y al conocimiento, ya que su interacción comunicativa por escrito es poco tolerada por la población Oyente, debido a que demanda de éstos mucho esfuerzo y dedicación. Lo anterior hace que el desconocimiento del español se configure como un símbolo, no solo de incomunicación, sino un factor que tiene implicaciones sociales, de aislamiento, de discriminación, de conflicto entre generaciones de Sordos; entre generaciones de Sordos y Oyentes,

connotaciones de impedimentos como el progreso económico, de alienación y de dependencia de un sistema que los ignora, que los invisibiliza, de comportamientos y conductas de inadaptación rechazadas o incomprendidas por la mayoría Oyente, de sentido de desarraigo, de no pertenencia a un país, de crisis de identidad e incluso de carencia de sentido de vida. En suma, la segunda lengua es vista como una barrera infranqueable que lo margina y que le dificulta su diario vivir, sin embargo, la causa de fondo, como se mencionó no es el idioma, es el sistema socio-educativo colombiano y sus actores.

Vista desde otro ángulo su situación, el momento de su sordera, sea al nacer o después, lo despoja de su lengua materna, e infortunadamente, se le dificulta conseguir la compensación que suele venir con las discapacidades, para este caso, el dominio de la primera lengua, la cual también se encuentra en estado incipiente en su desarrollo, en tanto, se debe al poco conocimiento científico de esta lengua y la insuficiente preparación de la comunidad Sorda y Oyente para investigar sobre este tema.

Otros factores que propician el camino hacia ese limbo lingüístico son aquellos relacionados con los sentimientos de rechazo a la lectura y el uso del español, al conflicto de recibir dos inputs simultáneos en el aula de clase, la LSC y el español escrito, factores que siembran la semilla del “no entender” o “entender a medias” según cuentan ellos. Situación que tiene su origen en la incompreensión y la razón extraviada respecto al proceso de aprendizaje de estas lenguas, bajo estas condiciones; con lo cual, es evidente un desarrollo lingüístico inadecuado y sumado a ello un escaso desarrollo emocional, social y cognitivo.

En definitiva, a la mayoría de estudiantes Sordos les cuesta dominar su primera y segunda lengua debido a que las personas de su entorno más cercano, no cuentan con un nivel educativo que les permita entender la complejidad del proceso de adquisición o aprendizaje de una lengua, tampoco con el compromiso, la dedicación, la atención, y para el caso de la familia, estas no cuentan con la solvencia económica que los pueda sacar de ese limbo lingüístico a través de recursos y apoyos que no están a disposición o al alcance de su presupuesto.

7.2.2. Contenidos, metodología y evaluación como parte del currículo de español para la población Sorda isabelina que inicia el grado sexto de educación básica secundaria.

Una vez revisados y analizados los planes de estudio del área de humanidades del Colegio Isabel II, se realizan las siguientes sugerencias o propuestas para el plan de estudios de español, para Sordos isabelinos que inician el grado sexto de básica secundaria.

Así las cosas, el currículo de español para Sordos se puede considerar dentro del tipo de programa *estructural gramatical* que define Richards (1990). Su estructura se acogería al modelo de García Santa-Cecilia (1995), descrita en el *nivel de decisión*. Los aspectos allí referidos a los *inventarios o contenidos* se pueden organizar dentro de los denominados contenidos gramaticales, contenidos léxicos, contenidos socioculturales y contenidos pragmáticos.

Respecto a los **contenidos gramaticales** y en coherencia con la cosmovisión del estudiante Sordo isabelino, y en consonancia con su aprendizaje, desde su canal visual, se considera propicio, como lo mencionan Cárdenas y Solano (2017), que el docente se apoye en *Gramáticas Cognitivas* adaptadas a su estilo de aprendizaje, en tanto no existe una gramática del español para población Sorda a la fecha.

La clasificación de estos contenidos gramaticales, se haría como lo presenta el plan de estudios isabelino de español de educación básica secundaria, en tanto contempla de manera flexible los niveles de dominio del Plan curricular del Instituto Cervantes (2006), que para el caso de los estudiantes Sordos de primaria, correspondería a la *fase de aproximación*, es decir, al nivel A1, en lo correspondiente al desarrollo exclusivo de las competencias lectoras, puesto que como se mencionó, la situación de enseñanza-aprendizaje del español impide pensar en lograr llegar a un nivel A1 en lo que se refiere a las competencias comunicativas. De esta manera, se irán tratando progresivamente estos contenidos con diferentes grados de profundización.

A cerca de los temas de los **contenidos léxicos**, se puede partir del análisis gramatical de la lengua para identificar un conjunto de estructuras sintácticas y de campos léxicos sobre los que se establecerá, se seleccionará y se secuenciará el contenido del programa, y se presentarán en función de qué tipo de concepto se quiera estudiar o generar, y en concordancia con las necesidades de la población Sorda. Momento propicio, en las clases de español para generar en los estudiantes procesos metalingüísticos en ambas lenguas a través de un *enfoque léxico*.

Los **contenidos pragmáticos** se enfocarían en la interpretación de significados a partir de la influencia del contexto expuesto en el texto continuo o discontinuo de consulta. Para lo cual es necesario la elaboración de unidades didácticas particulares a las necesidades de esta población, lo que implica que el docente esté formado en este tipo de habilidades y competencias, en la elaboración de materiales didácticos, adaptación de aquellos que se usan para la enseñanza del español para extranjeros Oyentes u otros recursos que se encuentran como tema abierto a investigación y producción.

Para finalizar las sugerencias, en cuanto a **la metodología** para la enseñanza del español se sugiere una orientación hacia propósitos específicos, y un tratamiento del aprendizaje focalizado en el desarrollo de las competencias lectoras, a través del *enfoque por tareas* en tanto las tareas son un

instrumento **de evaluación** tanto del proceso de enseñanza, del aprendizaje, como de las necesidades emergentes de los actores involucrados en esta dinámica, la cual debe ser prolongada en la medida en que se pueda garantizar la apropiación y desarrollo de las competencias de interés. Es pertinente recordar que según los resultados arrojados por la entrevista realizada a los estudiantes Sordos que inician grado sexto, a éstos no les gusta aprender español, lo cual llevaría a una situación de prolongación en el nivel, sin límites de tiempo.

Conclusiones, recomendaciones y limitaciones.

A continuación, se presentan las conclusiones y algunas recomendaciones que surgieron gracias a este proceso investigativo. Posteriormente, se relacionarán algunas limitaciones que se encontraron.

El trabajo logra dar respuesta al interrogante, a través de la identificación de las necesidades de aprendizaje del español como segunda lengua de los estudiantes Sordos isabelinos del grado 602 de educación básica secundaria, y en consecuencia, logra proponer los *finés y objetivos* del plan curricular de español para este nivel; con lo cual, las docentes de español de educación básica primaria, de secundaria y media, pueden iniciar la articulación de los planes de estudio.

En cuanto a los objetivos específicos, estos fueron alcanzados toda vez que, en primer lugar se logró poner en práctica los elementos importantes, del nivel de decisión y actuación del modelo de análisis curricular de Álvaro García Santa-Cecilia, que sirvieron para orientar el análisis y la identificación de las necesidades de aprendizaje del español como segunda lengua, la identificación de las necesidades objetivas y subjetivas respecto al aprendizaje, la identificación de las necesidades de aprendizaje que sirven como insumo para la propuesta de fines y objetivos del plan de estudios, y finalmente, en concordancia con los resultados obtenidos, se consiguió proponer unas orientaciones generales sobre los contenidos, la metodología y la evaluación, como componentes del currículo de español para Sordos, del grado sexto de educación básica secundaria.

Por otro lado, la comparación del plan de estudios de español para Sordos del grado quinto de primaria con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) permitió evidenciar que su consulta favorece la extrapolación de su propuesta y la adaptación de ésta, por lo cual se sugiere que, para el caso de los docentes de primaria, se realice un acercamiento al PCIC con el fin de mejorar y enriquecer la práctica pedagógica que redunde en beneficios para los estudiantes isabelinos Sordos.

En el mismo sentido se recomienda, para efectos de la construcción del currículo o plan de estudios isabelino de lengua de señas colombiana, la consulta del MCER-Volumen complementario (2018)⁶, donde se encuentran los descriptores para la lengua de señas, con los cuales se están estructurando cursos de lengua de señas para las familias de niños sordos, con fines educativos, para formación y para cualificación de profesores e intérpretes.

Se concluye también que es más fácil que la población estudiantil Oyente aprenda la lengua de señas a que la población Sorda y Oyente se comuniquen por escrito, debido a las particularidades del contexto en el que tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo anterior se sugiere que a los estudiantes Oyentes se les de la opción de tomar como asignatura optativa la LSC en jornada extendida o contraria, o en los programas donde prestan su servicio social, de tal suerte que no comprometa la temida parametrización entre docentes y estudiantes, y la consecuente situación de “docente sin carga académica”.

Adicionalmente, es preciso subrayar que mientras el conocimiento científico sobre la lengua de señas colombiana continúe en la insipiencia; mientras la sordera e indiferencia del sistema educativo colombiano continúe; mientras la población Sorda no se prepare, se cualifique y se apersona de esta situación y de su proyecto de vida; el muro comunicativo entre Sordos y Oyentes seguirá alzándose de tal suerte que quedarán en un perpetuo limbo lingüístico en ambas lenguas, es decir en un *bilimbolingüismo*.

En cuanto al estado de vulnerabilidad de la población Sorda, se puede concluir que se cataloga de esta manera debido a la condición de debilidad manifiesta que una persona Sorda tiene en el momento de no poder comunicarse con los oyentes; imposibilidad que se deriva de su situación de discapacidad auditiva lo cual constituye la barrera que le impide la satisfacción de sus necesidades básicas de comunicación y expresión con su entorno familiar y social en general, excepto cuando cuenta con el servicio de interpretación, como es el caso del ámbito escolar donde sí se le garantiza la comunicación. De otro lado, la comunicación en español escrito también es una barrera pues no lo entienden y su bajo interés por aprenderlo es el resultado de su historia familiar, escolar y social.

⁶Ver link: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

En lo concerniente con el diseño de materiales, se abre otro campo de investigación debido a que no existe material didáctico para la enseñanza del español como segunda lengua para esta población.

Las perspectivas de desarrollo de este trabajo que quedan abiertas para posibles investigaciones futuras son las relacionadas con el desarrollo del nivel de decisión y de actuación del modelo curricular de Álvaro García Santa-Cecilia, en los aspectos de *contenidos*, *metodología* y *evaluación*, así como en la elaboración y ejecución de las *unidades didácticas* y las *tareas*. Y, dado que se identificaron las necesidades, futuros investigadores podrán proponer posibles planes de acción para solventarlas y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español para Sordos.

En cuanto a las limitaciones presentadas para realizar este trabajo, hubo inconvenientes para la aplicación de los instrumentos tanto con los docentes como con los estudiantes, debido a actividades extracurriculares e imprevistos que afectan la cotidianidad del Colegio Isabel II por pertenecer al sector oficial; tales como el cese de actividades debido a los paros convocados por los sindicatos a los cuales están afiliados.

El trabajo de campo con los estudiantes Sordos siempre requirió el acompañamiento de los intérpretes. Infortunadamente, no siempre se contaba con la misma persona que ayudara en esta labor, luego el proceso de análisis e interpretación de la información fue más extenuante ya que no todos los intérpretes tienen el nivel óptimo en lengua de señas Colombia y la suficiente experiencia que garantice un satisfactorio servicio de interpretación.

De igual manera, y para finalizar, una limitante para realizar el estudio con estudiantes Sordos, es la gran facilidad que tienen para distraerse. Lo cual generó en todo momento dificultad para lograr su atención y por esta razón fue difícil la optimización del tiempo tanto en la aplicación de los instrumentos como su posterior análisis.

Referencias Bibliográficas

- Arias, E.; Bazdresch, M. y Perales, C. (2012) "*Enseñanza bilingüe y bicultural para niños sordos en el nivel primaria*". Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.
- Byram, M; Gribkova, B. y Starkey H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe.
- Bozhovich, L. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y educación.
- Brown, J. (1995). the elements of language curriculum a systematic approach to program development. Boston: Heinle & Heinle.
- Cárdenas, E. y Solano, J. (2017). *Extranjeros en su propia tierra: propuesta de fundamentación del currículo de español para población sorda de la Institución Educativa Distrital Colegio Isabel II. Jornada mañana. Sede A.* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/33810/CardenasCamachoEsperanza2017.pdf?sequence=1>
- Castellanos, I. (2010). *Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos*. Monográficos marcoELE. (núm. 10). Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf.
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*.
- Fundación CNSE (2010). *Propuesta curricular de la lengua de signos española. Nivel usuario básico A1-A2*. www.fundacioncse.org.
- Gallego, C. (2006). *Los prerrequisitos lectores. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura*. Morelia (México).
- García, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. (1ª ed.). Madrid, España: Edelsa.
- _____ (2008). *Cómo se diseña un curso de Lengua extranjera*. (2ª ed.). Madrid, España: Edelsa.
- González, L. *Curso bilingüe para personas sordas hacia la construcción de un espacio intercultural en la Universidad de ant*, 134

- Grundy, S. (1987). *Curriculum, Product or Praxis?* London: The Falmer Press.
- Hamel, R. (1999). *La Lecto-escritura en la lengua propia: educación indígena bilingüe en la región P'urhepecha de México*. Actas de las III Jornadas de Etnolingüística. Escuela de antropología. Facultad de Humanidades y Artes Universidad Nacional del Rosario. Argentina. Recuperado de <http://www.hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/2000a%20La%20lectoescritura%20en%20la%20lengua%20propia%20%20Educacion%20intercultural%20bilingue%20en%20la%20region%20purhepecha.pdf>
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. Penguin, pp. 269-293.
- INSOR. (2006). *Educación Bilingüe Para Sordos - Etapa Escolar -Orientaciones Pedagógicas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Instituto Cervantes. (12 de octubre de 1999). *Reglamento del Instituto Cervantes*. Recuperado de: <https://www.cervantes.es/imagenes/File/normativa/reglamento.pdf>
- Kaufman, R.A. y English, F.W. (1979). *Needs Assessment Concept and Application*. Englewood Cliffs: New York, Educational Technology Publications.
- Maslow, A. (1993). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Ed. Kairos, Barcelona.
- Medina, E. (2005). Representaciones y políticas de la educación sobre los sordos y la sordera en Colombia", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, (enero-abril), pp. 71-81.
- Ministerio de Educación Nacional & Instituto Nacional para Sordos. (1997). *Bilingüismo de los sordos*. Vol. 1 No 3. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: ingles. Formar en lenguas extranjeras. El reto. Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie: Guías N° 22*. Bogotá. Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf. _____ (2009). *Lineamientos Curriculares para el Área de Idiomas Extranjeros en la Educación Básica y Media*. Bogotá: Colombia. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_4.pdf.
- Riart, J. (2002). Los análisis de necesidades en la intervención psicopedagógica. En: *Revista educación XXI*. No. 5. Pp:139-151 [En línea] URL: <http://www.uned.es/educacionXX1/2002-05.htm> [consultada: 24-03-2011]

- Rosales, M. (2003). *las necesidades de aprendizaje desde el paradigma histórico– cultural de la Psicología*. URL:
<http://psicologiarevista.99k.org/Las%20necesidades%20de%20aprendizaje%20de%20el%20paradigma%20historico%20cultural%20de%20la%20Psicologia.pdf> [en línea] revista Internacional de Psicología. [consultado: 21-11-2011] Guatemala.
- Robles, M. (2012), *Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo. Un nuevo camino hacia la inclusión. Bilingual and bicultural education trend for deaf education. A new way to inclusion*. Editorial Universidad de Huelva. España.
- Suárez, J. (2013). “*Una condena lingüística*” *Análisis de necesidades de un programa de español como lengua extranjera para los internos extranjeros no hispanohablantes, detenidos en las cárceles de Bogotá*” (P.117).
- Valdebenito, C. (s.f.), “*¿Qué es población vulnerable? Aspectos bioéticos*”, [en línea], disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7zrnMrzRJG0J:www.uchile.cl/uchile/download.jsp%3Fdocument%3D76947%26property%3Dattachment%26index%3D7%26content%3Dapplication/vnd.mspowerpoint+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>, consultado: 12-09-2018
- Vesga, L. & Vesga, J. (2015). *Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 46, 115-128. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/703/1230>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Recuperado de <file:///C:/Users/usser/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20in>.
- _____. (2009, marzo). Interculturalidad y Educación Intercultural. Ponencia presentada en el Seminario del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.