



Formación en  
**Lengua de Señas  
Colombiana**  
**LSC:**

Una sistematización  
de la experiencia de  
**FENASCOL**

**Grupo de Investigación Umbral**

Escuela de Ciencias de la Educación UNAD  
Federación Nacional de Sordos de Colombia

**Diana Liceth Martínez • Alex Giovanni Barreto • Andrea Corredor • Sandra Acevedo Zapata**

Autores - Investigadores

## Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Rector

**Jaime Alberto Leal Afanador.**

Vicerrectora Académica y de Investigación

**Constanza Abadía García.**

Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas

**Leonardo Yunda Perlaza.**

Vicerrector de Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria

**Leonardo Evemeleth Sánchez Torres.**

Vicerrector de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados

**Edgar Guillermo Rodríguez Díaz.**

Vicerrector de Relaciones Internacionales

**Luigi Humberto López Guzmán.**

Decana Escuela de Ciencias de la Salud

**Myriam Leonor Torres**

Decana Escuela de Ciencias de la Educación

**Clara Esperanza Pedraza Goyeneche.**

Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas

**Alba Luz Serrano Rubiano.**

Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

**Martha Viviana Vargas Galindo.**

Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería

**Claudio Camilo González Clavijo.**

Decana Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente

**Julialba Ángel Osorio.**

Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Económicas, Contables y de Negocios

**Sandra Rocio Mondragón.**

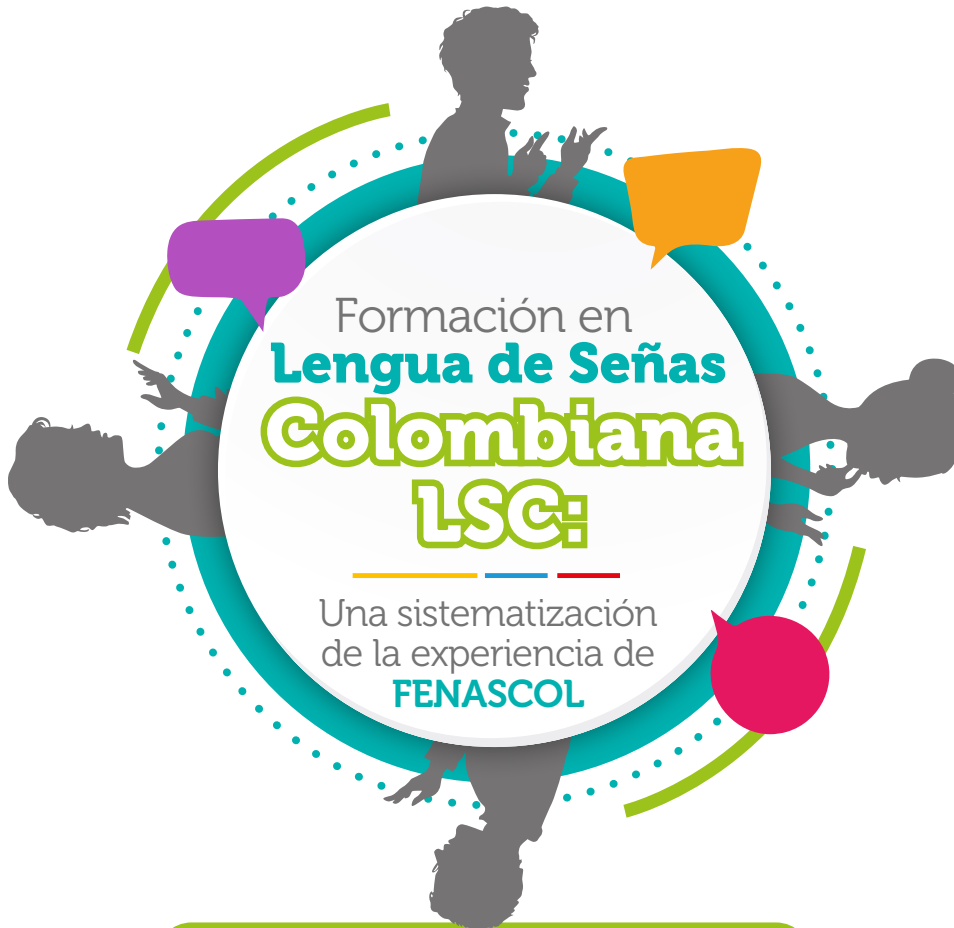
## Federación Nacional de Sordos de Colombia – FENASCOL

Director General

**Henry Mejía Royet**

Director Técnico

**José Antonio Leal Carvajal**



**Grupo de Investigación Umbral**

Escuela de Ciencias de la Educación UNAD  
Federación Nacional de Sordos de Colombia

**Diana Liceth Martínez • Alex Giovanni Barreto • Andrea Corredor • Sandra Acevedo Zapata**

Autores - Investigadores

Formación en Lenguaje de Señas Colombiana / Martínez, Diana Liceth ... [et al.] -- [1. a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD/2018. (Grupo de investigación Umbral. Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU; Federación Nacional de Sordos de Colombia)

e-ISBN: 978-958-651-652-5

1. EDUCACIÓN ESPECIAL 2. EDUCACIÓN 3. LENGUAJE DE SEÑAS I. Barreto, Alex Giovanni II. Corredor, Andrea III. Acevedo Zapata, Sandra IV. Título.

## **Formación en Lengua de Señas Colombiana (LSC): Una sistematización de la experiencia de FENASCOL**

### **Autores – Investigadores**

#### **UNAD**

Diana Liceth Martínez  
Alex Giovanni Barreto  
Sandra Acevedo Zapata

#### **FENASCOL**

Andrea Corredor Acuña

### **Equipo de colaboradores:**

José Antonio Leal  
Director Técnico FENASCOL

Yenny Milena Cortés  
Consultora Lingüista

Héctor Istmod Devia  
Intérprete de Lengua de Señas Colombiana

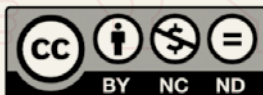
Luis Fernando Samper  
Diseñador de Objetos Virtuales de Aprendizaje

e-ISBN: 978-958-651-652-5  
Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

©Editorial  
Sello Editorial UNAD  
Universidad Nacional Abierta y a Distancia  
Calle 14 sur No. 14-23  
Bogotá D.C

Diciembre 2018.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional. [https://co.creativecommons.org/?page\\_id=13](https://co.creativecommons.org/?page_id=13).



# Presentación

El proyecto de investigación PG-2015-011 fue presentado en la convocatoria 005 de 2014 y avalado por el Sistema de Gestión de la Investigación de la UNAD, contó con un equipo de investigación que pertenece al grupo UMBRAL, de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD y está conformado por la investigadora principal Diana Liceth Martínez, y los co-investigadores Alex Giovanni Barreto, Sandra Acevedo Zapata y Andrea Corredor Acuña, quien laboraba como profesional de FENASCOL en el momento del desarrollo de la investigación. Aunado al equipo de investigación del presente estudio, se contó con el apoyo del investigador José Leal, quien se desempeña como director técnico de FENASCOL. Los rubros asignados al proyecto se utilizaron para contratar a la lingüista usuaria de la LSC Yenny Milena Cortés, al intérprete de LSC Héctor Istmod Devia y al diseñador gráfico Luis Fernando Samper, quienes contribuyeron para el cumplimiento de los objetivos planteados.

# CONTENIDO

Pág.

7

## Introducción

9

## 1. Sistematización de la experiencia en formación en LSC de FENASCOL

- 11 Aspectos lingüísticos de las lenguas de señas
- 11 Terminología
- 13 La experiencia de FENASCOL en la enseñanza de la LSC
- 16 Estructura actual de los programas
- 18 Los saberes esenciales de FENASCOL en la experiencia de los cursos de Lengua de Señas Colombiana –LSC–
- 19 Sistematización de las experiencias de los agentes participantes en la trayectoria del campo de formación de FENASCOL
- 25 Enfoque de los cursos

27

## 2. Análisis y descripción de las necesidades de formación en lengua de señas en Colombia, desde las fuentes disponibles en FENASCOL

- 29 ¿Qué se debe saber?
- 31 ¿Qué hay que saber hacer?
- 31 ¿Qué se podría hacer?



Pág.

35

### 3. LSC y tecnología: notas sobre un espacio de formación virtual para Sordos

- 37 Las personas Sordas ante el avance tecnológico: aproximaciones
- 41 Retos en los entornos virtuales de aprendizaje: una experiencia
- 42 Retos de la lengua de señas colombiana
- 43 El pilotaje
- 45 ¿Restricciones sordas?
- 46 LSC en los foros virtuales |
- 47 Tecnologías de y para la LSC: campos etnográficos inexplorados

49

### 4. Reflexiones y retos en torno a la noción de competencia lingüística en el ámbito de la formación en lengua de señas colombiana

- 51 Modelo dialógico entre lengua y gesto
- 53 Relación lenguaje-pensamiento
- 56 Modelo dialógico lengua-gesto
- 58 Implicaciones curriculares

63

### Referencias bibliográficas

67

### Bibliografía recomendada









## INTRODUCCIÓN

El presente libro surge del proyecto de investigación PG-2015-011 y del convenio suscrito entre la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y la Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL). En su primera fase, este proyecto plantea una sistematización de las experiencias de FENASCOL en torno a las necesidades de formación en lengua de señas colombiana como lengua meta. La identificación de las necesidades en la formación en esta lengua es pertinente y relevante para la construcción de propuestas académicas, que permitan fortalecer el campo de formación en esta área a nivel nacional.

Desde su fundación, en 1984, la Federación Nacional de Sordos de Colombia ha venido promoviendo la enseñanza y uso de la LSC en la población oyente con algunas propuestas de talleres y cursos. Dichos cursos, contruidos desde el saber de las personas pertenecientes

a la federación, comenzaron a estructurarse de forma sistemática y formal desde el año 1996. Estos saberes permanecen en la experiencia de los agentes involucrados de FENASCOL, por lo cual se hizo la sistematización en torno a las necesidades de formación, para divulgarlos a la comunidad académica de formadores e investigadores en el país y –de esta forma– aportar a la construcción de conocimiento en este campo.

Esta sistematización se basó en el trabajo etnográfico<sup>1</sup> llevado a cabo por el grupo de investigación Umbral de la UNAD, con dos integrantes de FENASCOL, con relación a la experiencia de la Federación en la enseñanza de la lengua de señas colombiana (LSC). Dicho trabajo arrojó conceptos, ideas y experiencias valiosas que se denominaron *Saberes esenciales*. Por supuesto, saberes que reposan, en un primer momento, en la memoria de todas las personas sordas

<sup>1</sup> Con trabajo etnográfico se hace referencia a las entrevistas semi-estructuradas dirigidas por el docente Alex Barreto a Patricia Ovalle y José Leal –líderes sordos y diseñadores de los primeros cursos de lengua de señas– y a Francy Gordillo –instructora oyente de los niveles intermedios. Así, como al trabajo reflexivo en los diarios de campo de la docente Diana Liceth Martínez en su rol de estudiante del primer nivel del curso básico ofertado por FENASCOL. Las entrevistas de Ovalle y Leal están grabadas en lengua de señas, estas se transcribieron a español para su posterior análisis.

y oyentes, quienes –en respuesta a las necesidades del momento– formularon y llevaron a cabo las primeras propuestas de los cursos de lengua de señas colombiana (LSC) ofertados en el país.

De ese momento particular en adelante han intervenido en el proceso distintos actores, los cuales han aportado a la modernización de los programas de estos cursos. Es de gran importancia el papel que han jugado los instructores de estos cursos, en quienes FENASCOL ha confiado la responsabilidad de enseñar la lengua de señas a la sociedad. A estas experiencias se hará alusión más adelante.

Ahora bien, en concordancia con lo que se ha planteado, el presente documento surge también del análisis de las entrevistas y del trabajo de campo realizado por los investigadores del grupo Umbral. En esencia se podría decir que el capítulo uno cumple con el objetivo de la primera fase del proyecto: la sistematización de la experiencia de FENASCOL. Sin embargo, se decidió también abordar la experiencia de los instructores de los cursos de LSC<sup>2</sup>, que si bien no han sido parte de su diseño e estructuración, en ellos FENASCOL ha confiado la tarea de difundir la lengua de señas mediante el rol de los instructores que dictan los cursos.

2 Apartes que surgen de los videos denominados *Presaberes* de los estudiantes del *Diplomado en Didáctica de la Lengua de Señas Colombiana*, ofertado por la UNAD. Se constituyen en ejercicios reflexivos sobre su labor y experiencia como instructores. Fueron transcritos al español para su posterior análisis.





1

Sistematización de la  
**Experiencia en  
FORMACIÓN**  
en LSC de FENASCOL



## Aspectos lingüísticos de las lenguas de señas

Para comenzar, se considera importante aclarar que en todos los lugares del mundo donde hay presencia de personas sordas estas conforman una comunidad minoritaria, cuya característica identificadora es –en términos lingüísticos– “el uso de una lengua particular a este grupo”, que en el caso de Colombia es la lengua de señas colombiana (LSC) la cual tiene una estructura, expresión y recepción que difiere ampliamente de la lengua dominante: el Castellano.

Las lenguas de señas son lenguas que están en contacto permanente con otras lenguas sean de señas u orales y, por lo tanto, es normal que presenten interferencias lingüísticas; y se constituyan en el elemento de mayor identificación de las personas sordas. Como es natural, cada lengua nace y se desarrolla de acuerdo con las necesidades del grupo, por lo tanto mientras existan las personas sordas, las lenguas de señas continuarán existiendo.

Siendo la sociolingüística desde la década de los 70 la disciplina dedicada al estudio del lenguaje, sus estudios se han enfocado a las lenguas orales (Hudson,

1980). Como afirma Lionel Tovar en su documento “Sociolingüística aplicada a las lenguas de señas” (1997) solo recientemente se ha dado la atención de los sociolingüistas al análisis de las lenguas de señas.

La sociolingüística de las señas es una disciplina relativamente reciente y hay aún muy pocos estudios (Lucas y Valli, 1992). Tal como afirma Lionel Tovar en su documento: “esto es un reflejo natural del descubrimiento tardío que la lingüística en general hizo de las lenguas de señas, por la opresión por las que pasaron estas lenguas por muchos años” (1997). Para FENASCOL fue fundamental y como punto de partida tener en cuenta la siguiente terminología, lo cual sería la base para el planteamiento de los programas de enseñanza.

## Terminología

Las siguientes definiciones son tomadas del documento “Sociolingüística aplicada a las lenguas de señas”, de Lionel Tovar (1997).



## Lengua materna

La lengua que se adquiere de niño. También se utilizan los términos *primera lengua*, *lengua nativa* o *lengua de origen*". Para los Sordos hijos de Sordos, la lengua de señas local es generalmente la lengua materna. Para los Sordos hijos de oyentes y debido a que la lengua de señas se adquiere más tarde y fuera del hogar, la lengua de señas para ellos sería la *lengua nativa*. El término *lengua de origen* es utilizado para estudios sobre el bilingüismo de inmigrantes. Tanto la *lengua materna* como la *lengua nativa* son lenguas naturales para las personas Sordas.

## Segunda lengua

Es la que se adquiere aparte de la lengua materna o primera. En el caso de los Sordos, ésta es regularmente la lengua oral del entorno, sea solo en su forma escrita, aunque son numerosos los Sordos que adquieren una segunda o tercera lengua de señas.

## Lengua mundial

Es una lengua usada en amplias áreas del mundo. También son utilizados los términos "lengua de comunicación más amplia" (LWC) y "lengua internacional".

## Lengua oficial

La lengua usada para el ejercicio del gobierno. La constitución colombiana de 1991 reconoce la cooficialidad de las lenguas indígenas y criollas de Colombia, pero esto solo ha comenzado a sentirse en la práctica en forma muy reciente. La Ley 324 de 1996 reconoce la lengua de señas como la lengua de la comunidad de Sordos con derecho a ser divulgada y utilizada en la educación.

## Lengua vernácula

La lengua de un grupo dominado social o políticamente por un grupo de lengua diferente. Se podría decir que la lengua de señas es la lengua vernácula de los Sordos.

## Pidgin (vernáculo de contacto)

Sistema de comunicación formado con elementos de dos o más lenguas y usado para propósitos específicos. Cuando un *pidgin* es adquirido como lengua materna por una nueva generación, el resultado es una lengua más compleja denominada "lengua criolla o criollo".

## La experiencia de FENASCOL en la enseñanza de la LSC

Los cursos de lengua de señas fueron iniciados por FENASCOL en 1986 a nivel piloto. Desde sus inicios estos cursos estuvieron bajo responsabilidad de la autora en forma voluntaria hasta 1996 cuando la profesional, Patricia Ovalle Sosa, ingresó a la Federación como consultora, pudiendo dedicar mayor tiempo a este programa.

El primer curso fue dictado a un grupo de estudiantes de último semestre de fonoaudiología de la universidad del Rosario (hoy escuela Colombiana de Rehabilitación), en 1986, bajo la modalidad de español signado.

En 1988, FENASCOL recibió invitación de la Universidad de Gallaudet (Estados Unidos) para participar en el taller: “Facilitando la comunicación entre Sordos y oyentes”, dirigido a países de América Latina. FENASCOL tuvo la oportunidad de participar mediante las asistencias de Patricia Ovalle (sorda) y María Margarita Rodríguez (oyente), en el evento se proporcionaron algunas estrategias para enseñar la lengua de señas a las personas oyentes y algunas informaciones relacionadas al programa de formación de intérpretes para Sordos.

FENASCOL solicitó a Gallaudet University la presencia del Dr. Mike Kemp (febrero de 1989) quien dictó, en la ciudad de Bogotá, un curso sobre estrategias de enseñanza de la lengua de señas, a un grupo de personas sordas de la Asociación de Sordos de Palmira (Asorpal), la Asociación de Personas Sordas de Caldas (Asorcal), la Asociación de Sordos de Santander (Asorsan), la Asociación de Sordos de Risaralda (Asorisa), el Club Deportivo y Social de Antioquia (Clubdesa), la Asociación de Sordos del Valle (Asorval) y la Organización Deportiva de Sordos (Ordesor).

De acuerdo con José Antonio Leal, en 1993, durante la fusión de la Sociedad de Sordomudos de Colombia (conocida hoy como Sordebog -Sociedad de Sordos de Bogotá-) y la Organización Deportiva de Sordos de Bogotá -Ordesor-, en Alianza con FENASCOL, se estructuraron tres cursos, a saber: Introducción a la LSC, primer nivel y segundo nivel. El diseño de estos cursos preliminarmente estuvo a cargo de Patricia Ovalle, José A. Leal (Personas sordas), Fernando Martínez y Cristina Bautista (Personas oyentes). También se contó con el valioso apoyo de los





instructores de LSC Gustavo Forero, Sofía Mosquera, Luz Piedad Sánchez y Mireya Rodríguez. En esta Alianza, se empezaron a ofertar los cursos en la sede de Sordebog.

En 1996, Patricia Ovalle viajó a Suecia junto a dos colegas más, a conocer las experiencias de la Federación Sueca de Sordociegos (FSDB) y la Federación de Sordos de Suecia (SDR). Fue así como el transcurso del tiempo y las experiencias adquiridas permitieron poco a poco ir mejorando el programa. Cabe resaltar que gracias a estos impulsos, FENASCOL se constituyó en pionera en la cimentación de los programas de cursos de lengua de señas, metodología para su enseñanza y construcción de programas para la formación de instructores en la enseñanza de esta lengua.

En el proceso de construcción de programas de formación en LSC, para la Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL) fue un gran reto diseñar actividades pedagógicamente pensadas para cada nivel de lengua. Ya en 1997 la Federación diseñó hasta el curso III de nivel básico de LSC, cuyos temas y actividades tuvieron como objetivo el desarrollo de habilidades para el uso de la LSC. Existen cuatro cursos de nivel básico –llamado nivel inicial–, dos de nivel intermedio y dos de nivel avanzado.

Las dinámicas generadas para responder a cada uno de los criterios de los cursos, han conllevado a la necesidad de pensar en actividades proyectadas a la sensibilización, por medio de contenidos que contemplan sucesos históricos que han marcado el desarrollo social y educativo de las personas sordas, las leyes y sus formas de organización.

De igual manera, en el planteamiento de los programas se han contemplado criterios que responden al desarrollo de habilidades corporales, faciales y de manejo del espacio tridimensional donde la entonación, los adverbios de lugar, etc., se hacen presentes en la comprensión y producción de frases cortas y consecutivas. Asimismo, en su diseño se han concebido actividades para desarrollar las habilidades manuales, como configuraciones y orientaciones de la mano, así como movimientos iniciales y finales de la misma; desarrollo de la percepción, memoria y atención visual para detectar diferencias, similitudes de los enunciados, continuidad y velocidad, vocabulario, comprensión, confiabilidad y los aspectos morfosintácticos semánticos y pragmáticos.

Muchas de las producciones en relación con el proceso de elaboración de los programas







de enseñanza de la LSC se encuentran en medio físico en FENASCOL, y entre ellas están los escritos realizados por la profesional Patricia Ovalle, quien ha sido la gestora y lideresa de muchas de las iniciativas y dinámicas con las cuales la Federación ha construido los programas.

De acuerdo con Patricia Ovalle, hace unos doce o quince años no existía la facilidad de la actual tecnología, por tanto, un alto porcentaje de los documentos están en medio físicos y han sido escritos a máquina. Varios de los que están en formatos digitales son difíciles de abrir, ya que están guardados en discos ya hoy obsoletos.

De todas formas, fue posible acceder a un documento denominado Generalidades de la LSC donde Patricia Ovalle, siendo entonces

consultora de la Federación, menciona aspectos importantes de la LSC y plantea las diferencias entre las lenguas de señas y las orales, determinando a modo de ejemplo algunas variaciones entre aspectos morfosintácticos como los pronombres personales, los pronombres interrogativos, los adjetivos, los adverbios, los verbos y las flexiones verbales, entre otros.

Es importante anotar que uno de los temas del mismo documento, de 1998, trata sobre la importancia que tiene el hecho de que los oyentes aprendan la LSC. Posiblemente existen otros escritos de años anteriores pero se retoma el encontrado, donde menciona que:

La LSC permite a los oyentes:



**“Un mayor y mejor reconocimiento de las personas sordas en sí y como personas, desechando de esta forma la concepción clínica y de rehabilitación, generándose un cambio de actitud. Generar mayor interacción social y comunicativa entre la familia oyente y el hijo sordo. Romper la brecha de comunicación que genera un distanciamiento con las personas sordas” (Ovalle, 1998).**



Todo lo anterior da cuenta de que la Federación bajo sus propios esfuerzos ha intentado documentar lo que ha sido el contenido de sus programas. En consecuencia, dentro de los archivos de FENASCOL figuran los programas organizados por niveles así como las guías para los instructores, ya que para la Federación ha sido importante tener un programa base para el instructor, un cuadernillo de trabajo para el estudiante y material de apoyo basado en videos para que los estudiantes oyentes desde su casa retomen las lecciones o en efecto realicen las tareas propuestas.

Para la Federación la elaboración, actualización y seguimiento de sus programas demanda un costo y tiempo de profesionales que, desde su experiencia con la LSC así como desde sus habilidades para enseñar-, estructuren programas con

objetivos concretos, atendiendo a los criterios de sostenibilidad del mercado, además de aquellos que conllevan al reconocimiento y estatus de la lengua.

FENASCOL cuenta, además, con documentos que evidencian la estrategia de formación a instructores sordos de las asociaciones, las cuales se han beneficiado por la construcción de la Federación, porque han replicado actividades que plantea el programa.

La Federación es consciente de la falta de procesos formales de capacitación a instructores sordos; por ello, en 2010 consolidó un documento en el que se plasman los contenidos que fueron tomados en cuenta –en diferentes momentos– en la formación de instructores sordos, así como el perfil y habilidades que estos debían desarrollar.

## Estructura actual de los programas

Actualmente los niveles I, II, III y IV se encuentran bajo la denominación de curso inicial (anteriormente llamado básico), estos han venido siendo actualizados y han sido reconocidos en todo el país. Al respecto, es importante mencionar que para la Federación los aportes del doctor Lionel Tovar han sido fundamentales. Tales

contribuciones figuran en correos y cartas de entrega con correcciones a mano, de las consultas que le ha realizado Patricia Ovalle.

La actualización anteriormente mencionada, obedece a registros señados nuevos, en espacios novedosos en términos de metodología. Se

podría decir que las actividades de apoyo que entregan a los estudiantes se centra menos en el uso de vocabulario, sin que éste deje de ser importante y sin dejar de involucrarlo en situaciones comunicativas que con preguntas de selección, apareamiento y auto grabaciones, den cuenta del proceso de aprendizaje.

Siendo el tema de la evaluación uno de los que genera mayor atención y preocupación, ya que existen múltiples factores que intervienen para evaluar una lengua meta –más aún una de características viso-gestuales–, FENASCOL ha construido formatos de evaluación de las destrezas que desarrollan los estudiantes oyentes, en los que se evidencian sus progresos.

Para 2015 FENASCOL contaba con cuatro cursos del nivel inicial implementados en modalidad presencial y virtual, habiendo puesto en pilotaje los cursos I, II y IV, gracias a la demanda de intérpretes para el proyecto denominado Centro de Relevo para Sordos, un proyecto que responde a las necesidades de accesibilidad de los sordos, liderado por FENASCOL. En este

proyecto se cuenta con una línea de formación de intérpretes a quienes se les impartió el curso IV del nivel inicial, los intermedios y un curso de fundamentos de interpretación, en modalidad virtual, el cual también se ha venido ofertando en modalidad presencial a personas interesadas en ser intérpretes, así como a los intérpretes de la Secretaría de Educación de Bogotá.

En su proceso de construcción documental, FENASCOL diseñó baterías que miden la competencia lingüística en LSC de los oyentes, esta cuenta con los syllabus, rúbricas, documentos teóricos y conceptuales que hacen parte de cada uno de sus niveles, así como los formatos de valoración del curso que hace el estudiante oyente.

Importante es mencionar que para la sistematización de la experiencia de FENASCOL se requiere analizar cada documento elaborado por la misma, en este sentido se realizaron formatos como base de observación de espacios de enseñanza de los cursos, pero finalmente no se llevó a cabo.

Durante sus años de experiencia en la enseñanza de la lengua de señas colombiana FENASCOL ha tenido la necesidad de contar con un área y un equipo de profesionales tanto sordos, como oyentes que conforman el área de capacitación. Actualmente esta área está dedicada a la venta de los cursos, pero por temas administrativos y de estructura de sostenimiento del área, no ha sido posible

desde ejercicios investigativos formales documentar la experiencia de la enseñanza de la lengua, ni contar con un documento epistemológico que sustente todo lo que allí se hace y que plasme la visión de la Federación, de constituirse en un centro de estudios sordos, donde la enseñanza de la lengua de señas colombiana sea su mayor aporte a la comunidad en general.

### Los saberes esenciales de FENASCOL en la experiencia de los cursos de lengua de señas colombiana –LSC–

Para iniciar es pertinente referirnos a la lengua de señas colombiana, al respecto Barreto & Cortés (2014), citados en Barreto & Cortés (2015) mencionan:

En Colombia, la lengua señada del país, la LSC, surgió por la instauración de los primeros colegios para sordos a mediados de la segunda década del siglo XX y más recientemente, por el empoderamiento del movimiento asociativo

de Sordos en el ámbito nacional. Las lenguas señadas comparten algunas similitudes con los procesos de creolización de las lenguas orales, ya que surgen de necesidades particulares de los colectivos y se ‘nativizan’. Cuando los códigos restringidos generados son adoptados por nuevas generaciones de ‘hablantes’ sordos. La diferencia en la criollización radica, en que los niños sordos, en un porcentaje muy pequeño tienen padres (S/s)ordos<sup>3</sup> por lo que,

<sup>3</sup> Se usa Sordo(as) (con mayúscula) como referencia al colectivo de personas que se identifican lingüística y culturalmente en torno a la LSC, y sordo(as) para referirnos a la condición física de los sordos o a las personas que tienen limitación auditiva que se identifican culturalmente con la comunidad mayoritaria (i.e. ensordecidos, sordos oralizados, sordos que rechazan la LSC). Nos parece pertinente continuar, en este caso, la tradición anglosajona de capitalizar los nombres de los grupos étnicos, tradición que ha sido aplicada a los sordos (Padden & Humphries, 1988, 2005). Asimismo, creemos que es importante diferenciar de este modo en castellano, la construcción socio-antropológica de la experiencia de los sordos, de la visión clínica de la sordera.

con frecuencia, aprenden la lengua de otros adultos sordos, oyentes hablantes de la LSC como segunda lengua, de lo que se deriva que constantemente, nativicen la lengua, en un proceso que podría ser llamado recriollización (Tovar, 2007). Como todas las lenguas naturales, la LSC es sometida a variaciones diacrónicas, diastráticas y dialectales. En la actualidad, la LSC encara procesos de estandarización derivados del surgimiento del interés de la comunidad sorda y las autoridades por generar políticas lingüísticas que respondan al uso de la lengua en contextos académicos y formales

(...). Sin embargo, hasta el momento sólo se han iniciado acercamientos a la gramática de la LSC. En un sentido muy particular, la LSC podría ser llamada la lengua nativa de los Sordos de Colombia (como lo sugiere, Napier, Mckee, & Goswell (2010) con el Auslan (lengua de señas australiana) y el NZSL (lengua de señas de Nueva Zelanda) (...). (Barreto & Cortés, 2014).

Se llega entonces al análisis de la información obtenida mediante entrevistas y grupos focales, lo que permite establecer las siguientes categorías:

## Sistematización de las experiencias de los agentes participantes en la trayectoria en el campo de formación de FENASCOL



### Algo de historia

Respecto a la difusión de la lengua de señas, Leal (2015) señala que la historia hace alusión al trabajo conjunto entre la Sociedad de Sordos de Bogotá–Sordebog y FENASCOL en las primeras propuestas de cursos<sup>4</sup> de lengua de señas,

además, los líderes sordos entrevistados (Leal, 2015) y (Ovalle, 2015) aluden a que dichas propuestas surgieron y respondieron a un contexto histórico específico, aunque también obedecieron a una forma de autosostenerse como agremiación.

<sup>4</sup> “FENASCOL oferta 9 cursos de LSC: Básico (inicial): 4 cursos; intermedio (Complementario): 2 cursos y avanzado: 3 cursos, cada curso con una intensidad horaria de 40 horas. Los nombres se cambiaron y se ajustaron al Marco Común Europeo. Los cursos avanzados fueron diseñados para intérpretes, aunque este no era el objetivo de la Federación. Sin embargo, estos cursos se dejaron de lado, es decir, no se siguen implementando” (Ovalle, 2015).



En la entrevista de Leal (2015) se menciona el papel de los oyentes en los diseños de estos cursos, así, por ejemplo, Leal alude al viaje de Patricia Ovalle y Margarita Rodríguez a la Universidad de Gallaudet con el fin de actualizar los cursos. De hecho, es innegable el trabajo entre sordos y oyentes, por ejemplo, en estas primeras propuestas profesionales oyentes como Fernando Martínez y Cristina Bautista jugaron un papel relevante, por ello, en palabras de Ovalle: “Se reconoce que algunos oyentes tienen el perfil para ser maestros de la lengua de señas” (2015).

Se consideraba que para los cursos intermedios son necesarios dos docentes: “un oyente y un sordo, dados los contenidos teóricos de estos cursos” (Leal, 2015). Con base en los primeros cursos se puede mencionar que en ocasiones las situaciones se tornaban tensas, dado que se pensaba que el respeto por la práctica docente del otro se traducían en no intervenir ni aconsejar sobre su desempeño en el “aula”, aun cuando fuera necesario. De la misma forma, “se presentaba diferencia entre la metodología empleada entre los sordos y la empleada por los oyentes. Estos últimos daban menos importancia a ejercicios de expresión

facial, esto molesta a los instructores sordos y genera una fuerte tensión entre los sordos y oyentes” (Leal, 2015).

En este mismo sentido, se alude que desde sus inicios los cursos se han enmarcado en el aprendizaje en contextos reales, con un enfoque comunicativo, no lexical; lo cual ha generado resultados positivos. En palabras de una de las primeras instructoras: “los cursos han funcionado y prueba de ello es que muchos de los que han hecho los cursos son intérpretes y hablantes proficientes de la lengua de señas” (Ovalle, 2015). Se puede afirmar que los contenidos y los métodos empleados en los cursos de lengua de señas han evolucionado y se han adaptado a las nuevas necesidades que les exige el contexto social y cultural, además de las incorporaciones que se deben a la propia lengua. Esta última idea se traduce en que la evolución y desarrollo de la lengua de señas colombiana ha enriquecido los contenidos de los mismos cursos; por ejemplo, se advierte que en sus inicios “se empleaba el deletreo por la falta de señas-palabras” (Leal, 2015), pero poco a poco se han ido creando señas que han entrado en circulación y de esta forma se ha evitado el uso del deletreo.



## Los instructores

El análisis de las entrevistas y los relatos etnográficos dejan entrever los conceptos de natividad o etnicidad. La cuestión radica en la respuesta a la siguiente pregunta: ¿quién es un verdadero sordo nativo? Al respecto, Leal menciona “no es hablante nativo el que ha adquirido y aprendido tardíamente la lengua de señas” (2015).

Los instructores entrevistados hablan de las diferencias entre un sordo de nacimiento y quien adquirió la lengua de señas como su primera lengua y el sordo –que fue oyente– con aprendizaje tardío de la lengua de señas. Por ello, se ha leído un sentimiento de rechazo hacia los líderes de la Federación por el hecho de ser personas ensordecidas y con un buen desempeño en español; no obstante, el tiempo ha demostrado lo contrario, puesto que estas personas han desarrollado una muy buena competencia en lengua de señas, de hecho, han liderado las cualificaciones de la lengua de señas y otros aspectos de la comunidad sorda. Estas personas se han convertido en líderes de la comunidad y se han identificado con la cultura y la idiosincrasia de la colectividad sorda (Leal, 2015).

Aun así, el tema álgido es ¿si los instructores deben ser sordos u oyentes? Cuestión que ha

generado gran incertidumbre y ante la cual se presentan discrepancias. Algunas de las opiniones se inclinan a “desestimar el nivel auditivo de los instructores como criterio para ser instructor” (Leal, 2015), por el contrario, se hace énfasis en que debe prevalecer la habilidad y la vivencia de la lengua de señas. No obstante, otras opiniones afirman que los instructores de la lengua de señas deben ser sordos, es decir, prevalece lo “étnico”, puesto que se considera que son los sordos los que tienen todo el “derecho” a hablar o enseñar su lengua y, además, se considera que el permitir que sean los sordos quienes se desempeñen como instructores de esta lengua es mostrar respeto por la comunidad.

En palabras de Ovalle: “deberían ser los sordos puesto que no cuentan con las mismas oportunidades laborales. (...). Los oyentes ganarían espacios que le pertenecen a los sordos” (2015). Aunque, tal como se mencionó, históricamente los oyentes han formado parte de las propuestas e implementaciones de los cursos de lengua de señas, aun así, su aceptación como instructores de la lengua de señas no ha sido fácil por parte de los sordos y los mismos aprendices oyentes, situación que se evidenció en Gordillo (2015).



## Desde la experiencia de los instructores

En este apartado se incluyeron las voces –señas- de aquellos sordos que han sido formados por parte de FENASCOL para ser instructores de los cursos de lengua de señas. Este material fue recopilado como insumo del Diplomado en Didáctica de la Lengua de Señas, producto del Convenio suscrito entre la UNAD y FENASCOL. A continuación se presentan ideas aportadas por algunos instructores:

Tabla 1. Experiencia de los instructores.

Instructor /ar	Papel de FENASCOL	Debilidades	Fortalezas y Perspectivas
Instructor 1	Se ha podido desempeñar como instructora de los cursos básicos gracias a que recibió capacitación en FENASCOL, en especial sobre: vocabulario, juego, actividades; y temas tales como la persona sorda, la comunidad, la lengua de señas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La parte teórica sobre el gesto y los parámetros, de los cuales solo posee conocimientos básicos.</li> <li>• Señala que no es fácil desempeñarse como instructora de lengua de señas a oyentes, puesto que todos los aprendices no son iguales, poseen distintas características y habilidades, además está el acercamiento previo que cada uno ha tenido con la lengua de señas y sus propósitos para aprenderla.</li> </ul>	La estructura distinta que ahora tiene los cursos, y además ahora contemplan más aspectos lingüísticos.
Instructor 2	Señala que recibió formación de parte de FENASCOL para ser instructora de los 4 niveles básicos; menciona que FENASCOL le dio una guía (un paso a paso), que ella leyó e incorporó. Ya en clase ella ponía en práctica esas estrategias y actividades		



Instructor /ar	Papel de FENASCOL	Debilidades	Fortalezas y Perspectivas
Instructor 3	Se ha desempeñado por cerca de 19 años como instructora de lengua de señas gracias a que recibió capacitación por parte de FENASCOL respecto a los 4 niveles básicos de lengua de señas.	<p>Señala que unas de las debilidades es la parte teórica, la cual FENASCOL tiene en videos que se le ponían (se le ponen) a los estudiantes, pero a ella le falta incorporar, entenderla y ponerla en práctica como instructora.</p> <p>Además menciona que la teoría es difícil pues es muy amplia y según su experiencia, piensa que la teoría se debería abarcar en el tercer nivel cuando los estudiantes ya hayan tenido un acercamiento previo a la lengua señas y les quede más fácil entender, pero si desde el primer nivel ven temas teóricos esto va hacer más abrumador para los estudiantes.</p>	
Instructor 4	Señala que ha recibido capacitación por parte de FENASCOL sobre aspectos teóricos de la lengua de señas.	Menciona algunos aspectos difíciles, tales como el manejo de grupos grandes.	Considera que para ser instructor de lengua de señas se requiere de formación en enseñanza de lenguas y en aspectos lingüísticos.
Instructor 5		Menciona que una de las grandes debilidades en el proceso de aprendizaje de la lengua de señas es la falta de práctica, así como en la habilidad para lograr un buen desempeño en los gestos no manuales y el uso del espacio, dado que estos aspectos no son tan importantes en los oyentes puesto que su lengua es oral.	

Instructor /ar	Papel de FENASCOL	Debilidades	Fortalezas y Perspectivas
Instructor 6	Las capacitaciones recibidas de Patricia Ovalle y Martha Osorno, las incorporó y puso en práctica como instructor en oyentes que aprenden lengua de señas como segunda lengua.		<p>Considera de gran importancia la conciencia como docente, puesto que como segunda lengua se debe iniciar por cosas sencillas o simples, con todas las destrezas pedagógicas y didácticas.</p> <p>El tema fundamental es la pedagogía en la LSC, incorporar las habilidades para ser un buen docente de la lengua de señas. En gran medida los avances de los estudiantes dependen de las habilidades de los instructores. Para ello, los instructores deben prepararse todos los días (...).</p>
Instructor 7	La capacitación y el material que FENASCOL les proporciona para que se desempeñen como instructores de lengua de señas.	Señala que no son suficientes las 40 horas de duración de los cursos ni los cursos intermedios para que alguien tenga habilidad en la lengua de señas o se desempeñe como intérprete (...).	La importancia de que los oyentes conozcan a la persona sorda, su cultura y procesos históricos.

Tal como se podrá observar, varios de los instructores señalan el papel tan importante que ha llevado a cabo FENASCOL en la formación que ellos han recibido para desempeñarse como instructores de los cursos de lengua de señas. Así mismo, hay unificación en cuanto a algunas falencias como los vacíos que ellos tienen en aspectos lingüísticos de la lengua de señas; la dificultad para que un oyente logre el dominio de esta lengua dada su modalidad visogestual, es decir, en la que los gestos no manuales o expresiones faciales y el uso del espacio cobran gran importancia; la relevancia de incluir temáticas referidas a la persona sorda, su cultura y comunidad; finalmente, en estas señas hay expectativas en cuanto a la modificación que están experimentando los distintos cursos, puesto que se ha incorporado aspectos lingüísticos que tanto han anhelado.

## Enfoque de los cursos

Tal como se mencionó anteriormente, los cursos ofertados por la Federación desde sus inicios han empleado el enfoque comunicativo de contextos reales y no un método lexical (Leal, 2015). Sin embargo, este ha dejado de lado los análisis formales/lingüísticos de la LSC que puedan ser aplicados en la enseñanza de esta lengua.

El desempeño actual de los instructores pone en evidencia acciones que deben prevalecer en la práctica profesional, entre estas acciones, según lo señala Martínez, se encuentran: “(...) el acompañamiento del docente, ya que su afectividad hacia los participantes es fuente de motivación y esto logra que la ansiedad en los aprendientes vaya disminuyendo; el enfrentar a los estudiantes –en los cursos iniciales- a la práctica inmediata en contextos reales, es decir, se inicia con reconocimiento de vocabulario y la práctica es inmediata, esto logra que se aplique el Enfoque Natural en la enseñanza de segundas lenguas” (Martínez y FENASCOL, 2015).

En correlación con esta estrategia, la teoría se aborda después de que los estudiantes

han logrado un mínimo de desempeño en la lengua de señas. Los instructores “recurren a diferentes estrategias para hacerse entender, es decir, explican con otras señas, gestos, mímica, alfabeto y solo en casos extremos y rarísimos optan por la escritura” (Martínez, 2015).

En especial sobre el enfoque y método empleado en los cursos ofertados por FENASCOL para la enseñanza de la lengua de señas es importante señalar que la investigación adelantada por el grupo Umbral-UNAD y FENASCOL apunta a que esta lengua se enseña a oyentes con el propósito de que desarrollen competencias o habilidades en esta lengua, pero aún no es claro si se enseña como *lengua meta*, como *segunda lengua* o como *lengua extranjera*. La docente e investigadora del grupo, Diana Liceth Martínez aporta a esta distinción entre estos enfoques que bien podría contribuir a aclarar esta cuestión:

Pitre (2011) hace una distinción entre una y otra de la siguiente manera: la *segunda lengua* es aquella que se habla en una comunidad y que es distinta a la lengua materna, pero que por su acervo lingüístico pertenece al mismo contexto donde se relaciona la comunidad



y resulta imprescindible para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas. Generalmente se adquiere por necesidad en la calle, en la vida diaria, por razones de trabajo o debido a la permanencia en un país extranjero. Algunas veces se adquiere durante la infancia; también se puede aprender en el contexto escolar formal, bajo condiciones pedagógicas especialmente favorables, particularmente en el caso de los programas intensivos de educación bilingüe.

Una *lengua extranjera* se refiere a una lengua diferente de la lengua materna y de la lengua propia del país en el que se aprende, tampoco es propia del nivel de convivencia y relacionamiento

dentro del contexto o comunidad a la que pertenece el hablante, no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados.

Así, teniendo en cuenta que la LSC no se encuentra enteramente en alguna de estas dos definiciones, el grupo de investigación ha decidido tomarla como lengua meta, la cual se concreta como lengua objeto de aprendizaje, y engloba los términos de lengua extranjera y lengua segunda (Martínez, 2015).





2

Análisis y descripción  
de las necesidades de  
**Formación en  
Lengua de señas**  
en Colombia,  
desde las fuentes  
disponibles en  
FENASCOL



## ¿Qué se debe saber?

Parte del trabajo etnográfico se basó en encontrar aquello que históricamente han hecho los instructores en el aula para desempeñarse adecuadamente y cosechar frutos. Al respecto se encontraron reflexiones que apuntan a que el buen desempeño de un instructor encuentra soporte, en un primer momento, en los conocimientos sobre la lengua de señas, en particular sobre la lingüística de esta lengua. Esto se observa en Gordillo (2015), en esta entrevista ella hace alusión a una serie de conocimientos lingüísticos que deberían poseer los instructores de los cursos, estos son:



Niveles de análisis lingüístico.



Tipología textual en la lengua de señas.



Parámetros manuales y no manuales.



Señas de acuerdo con el contexto.



Diferencia entre los elementos lexicales / las expresiones idiomáticas / y las frases.



Manejo del espacio.

Como se observa, estos aspectos se podrían englobar en: “aspectos lingüísticos de la lengua de señas”; sin embargo, se señala que hay un gran vacío y aun no es claro cómo se manifiestan en la lengua de señas.

Otro gran aspecto que forma parte de aquello que deberían saber los instructores son los métodos y técnicas específicas para poder ser guía o instructor de la lengua de señas; no obstante, se es consciente de la poca o nula investigación sobre la forma adecuada de enseñar una lengua de modalidad visogestual. Por ello, son comunes interrogantes del tipo: ¿Cómo enseñar la lengua? ¿Cuál modelo pedagógico emplear? ¿Se debe enseñar como primera o segunda lengua? (Gordillo, 2015). Aun así, se puede afirmar que la práctica ha demostrado que en las clases de lengua de señas no debe haber interferencia del español y se debe recurrir a otras técnicas como el dibujo o la dramatización para lograr que los estudiantes desarrollen las habilidades propias de una lengua gestual (Gordillo, 2015). O bien como lo advierte Leal: “antes de entrar a contenidos se debe

preparar a los estudiantes para que “entren” al mundo de la lengua de señas, desarrollen la habilidad visogestual. Se debe privilegiar lo gestual: para estos ejercicios como los que proponía Fernando con los dedos, o con espejos” (Leal-FENASCOL, 2015).

Otro aspecto en el que los instructores concuerdan que hay un vacío conceptual y metodológico hace referencia a la forma como se debe evaluar la lengua de señas. Aunque usualmente los instructores “saben” (o sienten) cuando alguien está “hablando bien”, la tendencia es a pensar “así es como yo hablo, así debe ser” (Gordillo, 2015), pero no se logra formalizar ese conocimiento en criterios de evaluación. En efecto, en la actualidad, algunos instructores de lengua de señas no logran que los cursos obtengan mínimos de calidad en la evaluación de los aprendizajes, no obstante, la cuestión va más allá, puesto que la gran pregunta es: ¿cómo generar criterios de evaluación de una lengua aun sin suficiente investigación lingüística? En este mismo orden de ideas, los relatos etnográficos retoman el tema de ¿por qué algunos de los estudiantes de los cursos sí avanzan y otros no? se encontraron opiniones que aluden a que el progreso en la lengua de señas depende de las habilidades e intereses personales de los estudiantes. Esto en parte se podría considerar como una estrategia para no asumir la responsabilidad en los diseños del curso y las técnicas de enseñanza empleadas en los mismos.



## ¿Qué hay que saber hacer?

Se presenta una sutil diferencia entre lo que *se debe saber* y lo que *se debe saber hacer* en el ejercicio de ser instructor de lengua de señas. Por ejemplo, sobre lo que se debe saber hacer, la experiencia indica que, en relación con la técnica que se debe emplear para verificar los avances en lengua de señas de los estudiantes, se deben grabar sus interacciones y participaciones (Gordillo, 2015), puesto que el posterior análisis de estos videos permitirá identificar las falencias para así intervenir de forma acertada, brindando las opciones para un mejor desempeño posible.

## ¿Qué se podría hacer?

Si se plantea un escenario en el que se enseñe la lengua de señas formalmente, se debe prestar consideración a los siguientes elementos que arrojó el acercamiento etnográfico. Aspectos que en el momento generan gran incertidumbre en la comunidad sorda o aspectos que bien pueden ser útiles al momento de formular un currículo de la lengua de señas. Antes de abordar estas cuestiones es importante recordar conceptos como pedagogía y didáctica y su importancia al ser instructor de lengua de señas:

La educación según Freire (1969) es una *praxis* del hombre, es decir una reflexión desde la teoría y la acción sobre el mundo para transformarlo. Esta mirada se hace vigente en la enseñanza de la lengua de señas, porque se ha consolidado como un medio de construcción de identidad y de comprensión del mundo. Por tanto, la pedagogía como responsable de la formación integral de los estudiantes a través de la potenciación de su despliegue subjetivo, debe propiciar a cada sujeto la experiencia de reconocer su contexto, su cultura y su identidad para afirmarse en estos y mejorar sus condiciones de vida con aquellos conocimientos que construye en el proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva crítica, la didáctica se encarga de diseñar procesos de aprendizaje en los cuales se propicien relaciones dialógicas entre docentes y estudiantes, porque lo que se comparte en esta relación es la comprensión del mundo de los sordos, la cultura y la identidad. (Acevedo & Corredor, 2015).

De esta forma, se abordan los elementos antes mencionados:

### **Naturaleza visogestual de las lenguas de señas.**

Aparentemente esta diferencia de modalidad es entendida teóricamente, sin embargo, en los procesos de aprendizaje de estas lenguas esta diferencia de modalidad se debe entender claramente puesto que juega un papel primordial. Por ello, las propuestas pedagógicas y didácticas tendrán que considerar la forma de preparar a los estudiantes para que “entren” al mundo de la lengua de señas y desarrollen la habilidad visogestual. De esta forma, se privilegia lo gestual.

### **Contenidos de los primeros niveles de la lengua de señas.**

Tal como se ha mencionado, los primeros niveles deben estar a cargo de una persona sorda y sin intervención del español. Así mismo, se deben considerar, en estos niveles, contenidos referentes a la identidad, cultura e historia de la comunidad sorda.

### **Didáctica.**

Puesto que el progreso en el aprendizaje de una segunda lengua depende en un gran porcentaje del interés personal de cada estudiante, es de primordial importancia incentivar en los estudiantes una actitud positiva, puesto que la diferencia de modalidad de la lengua de señas (de naturaleza visogestual) incrementa los sentimientos de vergüenza, timidez o miedo a participar, risa al hacer las señas y se hace constante las miradas pidiendo la aprobación del docente (Martínez-FENASCOL, 2015).

### **Estrategias de memorización y espacios de práctica.**

Dado que en comparación con el aprendizaje en lenguas orales en las que se puede recurrir a estrategias como el empleo del alfabeto fonético para recordar cómo pronunciar (o cómo suenan) los nuevos elementos, en la lengua de señas no se cuenta con esta facilidad, por ello su aprendizaje se debe basar en un porcentaje mayor de memorización, lo cual se debe considerar con sumo cuidado. Por su parte, la producción y la práctica se hacen necesarias desde el inicio, lo que exige interacción sincrónica con docente y compañeros desde el principio del proceso de aprendizaje con los mecanismos de óptima calidad visual, así como brindar los espacios reales para las prácticas.

### **Aspectos lingüísticos.**

Uno de los temas álgidos son los neologismos de la lengua de señas. Al respecto habría que analizar si la creación de señas es cuestión de método o concepción y/o significación. Además, se tendría que analizar la posibilidad de emplear el vocabulario técnico creado por Fundarvid<sup>5</sup>, con las consecuencias que ello implicaría. Dentro de este ítem cabe la preocupación por la estructura gramatical de la lengua de señas, dado las pocas investigaciones lingüísticas al respecto, entonces: ¿Cómo enseñar una lengua que aún está en procesos de investigación? ¿Cuáles, por consiguiente, serían las formas apropiadas de la lengua de señas para la enseñanza?

<sup>5</sup> La Fundación Árbol de la Vida es una entidad sin ánimo de lucro (...) su actividad se ha centrado en la creación y divulgación de gran cantidad de señas que se han venido utilizando en el ámbito académico y que la comunidad educativa sorda poco a poco ha venido apropiando. A esta actividad han dedicado los últimos quince (15) años. Adaptado de: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/FUNDARVID+2014.pdf>



Es de resaltar la importancia del estado anímico de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Se plantea la tesis de que la ansiedad va ligada a los procesos de aprendizaje. Por ello, se debe propiciar un clima pedagógico que no cause ansiedad en el estudiante; lo cual se podría lograr con el *enfoque natural*, mientras que el *enfoque gramatical* generalmente conlleva que los estudiantes produzcan bloqueos en su proceso de aprendizaje. Se propone, en consecuencia, el *enfoque natural* en el currículo de la lengua de señas, en el cual los estudiantes empiecen a producir y hacerse entender. La responsabilidad del docente es permitir que se haga la interacción completa y luego brindar las herramientas para corregir. En este enfoque, el error sirve para *aprender* y no para *reprender*, la teoría viene después de la práctica. (Martínez, 2015).







3

**LSC y  
tecnología:**  
notas sobre un  
espacio de formación  
virtual para Sordos



## Las personas Sordas ante el avance tecnológico: aproximaciones

En este escrito se entenderá la tecnología como cultura, esto es, como conocimiento y práctica derivada de la interacción del ser humano con su entorno. La tecnología, en este sentido, ha tenido un papel decisivo en una transformación recíproca humano-cultura (Geertz, 1973, 2000, p. 60). Excluyendo los debates sobre la contaminación del medio ambiente y el detrimento de las prácticas tecnológicas en la biología y las relaciones sociales del ser humano, en términos generales, se asocia el avance tecnológico con el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. De hecho, la metáfora conceptual derivada de esta expresión es interesante (Lakoff & Johnson, 1991 (1941)); el ser humano va en un camino lineal donde adelante es bueno y atrás es malo. El “avance” tecnológico, a diferencia del “retroceso” sugiere las ideas de progreso, bienestar y por supuesto, el futuro.

En el caso de las personas sordas el ‘avance tecnológico’, en su definición más simple, implica

que el conocimiento y las prácticas construidas por la ciencia médica y la ingeniería, logren lo que por el momento todavía parece un milagro: que los sordos oigan. En efecto, existen procedimientos como los implantes cocleares bilaterales desde temprana edad, que han revolucionado la forma en que se ha pensado la sordera, hasta el punto de plantear la eliminación de esta limitación sensorial (Sánchez, 2009). Sin embargo, el aplauso entusiasta que genera este tipo de innovaciones se ve opacado por las voces de los activistas de los estudios culturales sordos. Los ‘avances tecnológicos’ están orientados en su mayoría hacia una dirección específica: el sufrimiento sordo y, finalmente, el etnocidio.

La historia contribuye a reforzar los argumentos. Las personas sordas han sido sujetos susceptibles a la experimentación científica. Jean-Marc Itard, uno de los pioneros de la moderna audiología, inició sus experimentos con los estudiantes sordos del entonces Institut



National de Jeunes Sourds de París en la primera década del siglo XIX (Lane, 1986, pp. 132-134). En un principio, Itard intentó aplicar electricidad a los oídos de los sordos. Tenía la esperanza que así como un sargento italiano había logrado que se moviera el anca de una rana con metal cargado, los oídos de los sordos se ‘desparalizaran’. Intentó la aplicación de sanguijuelas en el cuello de algunos estudiantes con la esperanza de que el sangrado contribuyera en algo. Sometió a seis estudiantes a perforaciones de los pabellones auriculares, en donde tuvo que desistir por ser un procedimiento muy doloroso y sin ningún resultado que no fuera cobrarse la vida de uno de los estudiantes, Christian Dietz. Antes del fallecimiento de este estudiante, observó que sus oídos supuraron un material extraño, lo cual lo llevó a pensar que los oídos de los sordos quizá

no estaban paralizados, sino bloqueados. En once meses siguientes de indagaciones intervino por lo menos a dos docenas de jóvenes sordos. Se supo que un administrador de correos en Versailles, M. Guyot, curó su sordera introduciéndose una sonda en el conducto que une el oído con los canales de la nariz y de la faringe y por su Trompa de Eustaquio (un método que ya había sido abandonado por los médicos de ese tiempo por lo inefectivo).

Itard adaptó este método para buscar la cura de la sordera, introduciendo la sonda por la garganta y drenando un líquido, lo cual causaba mucho malestar y dolor a los estudiantes. Aplicó líquidos abrasivos en los oídos de algunos estudiantes, como Claudius Forestier y una treintena más.

.....

“En su desesperación Itard trató de fracturar el cráneo de unos pocos pupilos, golpeando el área justo detrás de la oreja con un martillo. Con una docena de pupilos les marcó con una barra de hierro candente detrás de la oreja, lo cual sólo trajo pus y costras por una semana” (Lane, 1986, p. 134).

.....



Estos relatos reconstruidos histórica y literariamente por Lane, llevan a pensar en los múltiples caminos que han tomado otras ramas de la medicina para que hoy muchos gocen de una calidad de vida en torno a la salud y a las enfermedades. Sólo como ejemplo, vale recordar el caso de una intervención quirúrgica realizada por Ambroise Paré al Rey Henry II de Francia, como resultado de un accidente en el ojo en un “cruce de lanzas” por entretenimiento con Gabriel de Montgomery en 1559.

Cuando la reina [Catalina de Medecis] llegó al cuarto donde yacía su marido hizo llamar a Ambroise Paré, el cirujano real, quien llegó media hora más tarde y procedió a retirar de la herida los fragmentos de madera, a limpiarla con clara de huevo y a administrar al herido una posición calmante a base de ruibarbo, que éste vomitó enseguida. Después de la sangría de rigor, de 12 onzas, el rey cayó en un estado de estupor, mientras tanto Paré se hacía relatar hasta los más insignificantes detalles las circunstancias en que había tenido lugar el accidente. A continuación solicitó a Catalina que hiciera ejecutar a cuatro criminales prisioneros en la Conciergerie y que le trajeran sus cabezas con el fin de llevar a cabo experiencias quirúrgicas antes de intentar operar al rey. Apenas le entregaron el macabro pedido, con un bastón puntiagudo, del mismo calibre

que la lanza de Montgomery, se entregó a imitar la herida de Henri y a explorar con el dedo en profundidad hasta estar seguro de los destrozos causados. (Restrepo-Urbe, 2005, p. 71)

Fuera por oídos o cabezas humanas, el sufrimiento y las muertes de algunos humanos han contribuido al desarrollo de tecnologías para paliar y frenar el sufrimiento y muerte de muchos otros. Sin embargo, el debate de los estudios culturales sordos se ha propuesto en términos de bioética. Si existe una “variedad sorda” (Bell, 1884) o “variedad visual” (Bahan, 2008) de la raza humana, todo intento de exterminarla se constituye en un etnocidio, como el intento de exterminar por vías médicas con el color de piel, los rasgos faciales o la orientación sexual. Por supuesto, esta línea de pensamiento exige que se argumente en profundidad que los sordos que usan lengua de señas, “la gente del ojo”, deben ser considerados como una etnia (Lane, Pillard, & Hedberg, 2011).

En “Golpes contra el Imperio” (Ladd, 2005) propone que este etnocidio de las culturas sordas se da por tres grandes vías: el desarrollo del implante coclear, la ingeniería genética, y la integración escolar. El surgimiento de una lengua de señas en la llamada cultura sorda se da en la medida que un grupo de niños y jóvenes tengan espacios de socialización en las escuelas o asociaciones para sordos y que efectivamente, al ser sordos, necesiten crear una lengua de señas o usar una que adquieran de adultos sordos u oyentes que la usen. Así pues, si se quitan estas condiciones; que los sordos oigan, que no estén juntos y que no necesiten usar una lengua de señas, desaparecen los sordos como gueto. Esto no es ingenuo. Para Lane (1999), el deseo de normalizar a los sordos constituye un ejercicio muy similar al de la Colonización; una relación de poder donde el campo batalla es el cuerpo. El trasfondo de esta práctica está atravesado por un lucrativo mercado alrededor de la sordera que está alimentado por estereotipos sobre los cuerpos de los que tienen limitación auditiva: no se le perdona que sigan siendo sencillamente sordos.

Por supuesto, no todas las sorderas son iguales. Existen personas que son genéticamente sordas por generaciones, algunos son sordos debido a la falta o atrofia de la cóclea, otros por una enfermedad congénita como la rubeola, entre múltiples causas. En algunos casos, los implantes cocleares no son útiles cuando la sordera se debe a restricciones en la forma como el cerebro percibe el sonido. Como no se puede operar el cerebro para esos casos en este momento, lo que queda, es que se eviten nacimientos de este tipo de niños sordos.

Con los avances en ingeniería genética, es posible detectar un gen que cause la sordera. La integración educativa (o ahora con algunos matices ‘inclusión’ o ‘educación para todos’) se evita la creación de escuelas para infantes sordos y fomenta que estos compartan con el resto de la población estudiantil en general. La crítica de Ladd es que este ejercicio de intervención sobre las niñas y niños, en realidad se debería comparar con el abuso infantil; muchos infantes son implantados cuando no pueden decidir sobre sus cuerpos. Cuando estos sordos crecen, reaccionan hacia la temprana intervención en sus cuerpos, ya que la decisión estaba en manos de sujetos



culturalmente diferentes a ellos y presas de los estereotipos sociales: sus padres (cerca del 95% de sordos tiene padres oyentes que no conocen la lengua de señas).

Aunque en la actualidad, las posiciones de los activistas de los estudios culturales sordos en torno al implante coclear no son tan radicales (Rezende, 2013). Permanecen en la línea de que este procedimiento médico habita en un conjunto de prácticas de normalización y resistencia. También conviven con los estudios sordos, las crónicas de activistas del implante coclear, los cuales se presentan como pro-integracionistas/anti-segregacionistas que

no ven en estos avances un atentado contra las construcciones de identidad de sordas y sordos que usan la lengua de señas (Pfeifer, 2015).

El punto que se desea resaltar en este escrito, es que en este debate el “avance tecnológico” se ha reducido en una definición muy estrecha de tecnología. Esta controversia ha dejado de lado múltiples prácticas que acontecen entre las personas sordas que usan la lengua de señas en el plano de las relaciones sociales y la educación, las cuales evidencian nuevas formas de apropiarse del ambiente y de los recursos, instrumentos, medios que establece la innovación tecnológica.

## Retos en los entornos virtuales de aprendizaje: una experiencia

En esta sección se hace referencia a una experiencia puntual en relación con la tecnología, que se desarrolló con instructores de lengua de señas: un pilotaje de un entorno virtual de aprendizaje- “Diplomado en Didáctica de la Lengua de Señas Colombiana” desarrollado en los meses de octubre y noviembre de 2015. El objetivo fue dar luces sobre las complejas relaciones entre las personas sordas, su lengua y las tecnologías. Una interpretación que toma distancia del reduccionismo del debate de los estudios culturales sordos sobre el supuesto etnocidio sordo. Sin embargo, es necesario hacer antes una aclaración adicional sobre la lengua de los sordos.





## Retos de la lengua de señas colombiana

La lengua de señas colombiana (LSC) ha enfrentado dos grandes retos en su desarrollo en los últimos 80 años. Un gran número de personas desconoce la realidad de esta ‘lengua joven ya establecida’ que se pudiera diferenciar de las lenguas de señas emergentes que todavía en este siglo siguen naciendo (Sandler & Lillo-Martin, 2006).

El primer gran reto está relacionado con el contexto social inmediato de las personas sordas. Las personas sordas de Colombia tienen una historia de discriminación, invisibilización y restricciones en el acceso al conocimiento y al ejercicio de gran parte de sus derechos civiles. El estatus de la que se llegó a llamar la ‘LSC’ viene de la mano de una lucha por el reconocimiento político de la comunidad sorda (Mejía, 1996). De este modo, el primer gran reto de la LSC ha sido el que se le reconozca como una lengua nativa, por lo menos, en el sentido que es una lengua emergente en Colombia. Esta lucha que parece ya ganada, todavía tiene resistencias en ciertos círculos que, en la mayoría de casos por desconocimiento, ponen en duda que la LSC

sea una lengua ‘plena’ como cualquiera de las lenguas habladas en el mundo, incluso como las lenguas indígenas o el español.

El segundo gran reto, tiene que ver con la política lingüística en torno a LSC. Una vez que se reconoce como una lengua ‘natural’ (Ley 982 de 2005), se induce un trabajo titánico; lograr la unificación de la lengua y la planificación de su *corpus*, estatus y actitudes ante la población en general del país, pero también al interior de las mismas personas sordas y quienes se relacionan con ellas. Estos grandes retos contienen múltiples proyectos y tareas que están lejos de ser simples o alcanzables en corto tiempo; fomentar el estatus de la LSC entre las lenguas del país implica influir en las actitudes de los colombianos hacia una lengua que típicamente se asocia a la discapacidad y, por ende, en la visión del sector más conservador del país, a ser “anormal”. El estatus, implica que la lengua sea usada no solo por sus hablantes ‘nativos’ como una primera lengua (los sordos), sino que sea hablada o usada, por lo menos en parte por otras personas que no sean personas sordas.



Esto inevitablemente nos lleva a la esfera pedagógica. ¿Cómo se enseña y se aprende una lengua de señas? ¿Cómo se enseña a enseñar-aprender este tipo de lenguas? ¿Qué tipos de diferencias puede haber en las lenguas de señas con respecto a las lenguas orales? Este tipo de reflexiones fueron abordadas en la experiencia de pilotaje Diplomado en Didáctica de la Lengua de Señas Colombiana, en el marco del Proyecto de investigación PGI11-2015 realizado por el grupo de investigación UMBRAL en el convenio UNAD-FENASCOL.

### El pilotaje

Los participantes del diplomado fueron principalmente personas sordas con experiencia en la formación de lengua de señas al interior de la Federación de Sordos. Se incluyeron solo tres personas oyentes. Como el equipo de investigación, compuesto por profesionales de la UNAD y FENASCOL, deseaba potenciar al máximo las discusiones, el requisito fundamental era que los participantes fueran fluyentes en la LSC. Sin embargo, la Federación –que tenía la responsabilidad de seleccionar los participantes–, no consideró

incluir más personas oyentes (intérpretes) con un grado favorable de habilidad en la lengua. Una de las razones de esta decisión pudiera estar arraigada en la idea del colonialismo oyente en los espacios sordos; los Sordos han tenido marginación de procesos de profesionalización por mucho tiempo, y cuando por fin se abre uno de estos procesos, inmediatamente existe la posibilidad que sea ocupado por personas oyentes, aunque sean intérpretes, cerrándole la oportunidad a un potencial candidato sordo.



En el proceso, gran parte de los participantes se enfrentó a un reto no del todo inesperado: la formación virtual exige hábitos de estudio y prácticas de acceso a redes telemáticas específicas. No todos los participantes estaban preparados para estas dificultades y exigencias. Los participantes que no abandonaron el diplomado, en su mayoría, ya tenía experiencias previas en formación virtual, incluso algunos ya tenían formación profesional.

Esta situación es sumamente paradójica. Uno de los objetivos amplios de la experiencia de pilotaje del diplomado era discutir las posibilidades a futuro que pudieran existir para la profesionalización de maestros sordos en la LSC, sin embargo, el perfil de estos maestros empíricos evidenciaba algunas desventajas para enfrentar un programa de formación virtual.

Aclaremos un poco esta idea. La formación virtual tiene la capacidad de romper barreras de espacio, tiempos y ritmos de aprendizaje. Mientras que en un aula no todos pueden asistir en los horarios o lugares que estipula la presencialidad, ya sea por los horarios de trabajo o las distancias o ciudades, o no todos pueden procesar en este mismo tiempo las temáticas expuestas de forma magistral, o como el caso de los sordos, no todos tienen acceso auditivo a lo que un profesor dice a un grupo integrado de estudiantes sordos y

oyentes, la virtualidad permite que en el plano de las plataformas tecnológicas se pueda individualizar la atención a los estudiantes. Sin embargo, se generan otros retos. La modalidad virtual genera una enorme carga de responsabilidad en el estudiante. Esto se traduce en disciplina de trabajo académico, capacidad de improvisación y recursividad ante los problemas presentados en el aprendizaje y una enorme habilidad de comprensión de lectura, en un grado que supera la del promedio universitario: Lectura crítica y analítica de textos académicos.

En este tipo de competencias, los maestros sordos empíricos reflejaron más debilidades. Muchos no sabían cómo usar las herramientas de internet, no podían generar con autonomía estrategias frente a las dificultades que encontraban en el manejo de la plataforma y no podían seguir la lectura de textos académicos en español o inglés, e incluso, en la mayoría de los casos, no se lograba hacer una lectura crítica y analítica de los textos académicos producidos directamente en LSC. De esta forma, la experiencia del diplomado, confirmó las enormes dificultades que tendrían las personas sordas al acceder a este tipo de modalidad. Una vez superada las barreras del idioma y la audición en la plataforma digital, las dificultades se arrecian en el plano lingüístico, cultural y pedagógico.



El proyecto de investigación, permitió que gran parte los materiales se produjeran en lengua de señas colombiana. En los casos en los que no fue posible traducir los capítulos de libro o artículos sugeridos, se realizaron resúmenes en LSC y comentarios discutiendo las lecturas. Hubo también la posibilidad de hacer mapas y otros esquemas pedagógicos.

Lo anterior resulta significativo, porque una de las grandes dificultades que tienen muchos estudiantes sordos en procesos pedagógicos está relacionada con la falta de adecuaciones fundamentales en las prácticas educativas. Alto porcentaje de estudiantes, en los procesos de integración/inclusión permanecen aislados lingüística y culturalmente en entornos donde los demás estudiantes y el maestro hablan la lengua mayoritaria. En el mejor de los casos se considera que un intérprete de lengua de señas es la solución para el proceso de inclusión, pero las dinámicas educativas

demuestran que el aprendizaje y la enseñanza implican transformaciones más amplias que simplemente un mediador comunicativo: Los contenidos, la estrategia y objetivos de aprendizaje, incluso la estructura de una explicación informal, en general la socialización supera la competencia y alcance del intérprete como mediador comunicativo: es necesario que todos comprendan las lógicas de la lengua y la socialización cultural de las personas sordas.

Los instructores sordos participantes del pilotaje del diplomado tuvieron a su disposición los materiales en LSC, y un tutor (el coinvestigador Alex Barreto) con la capacidad para comunicarse en LSC y español. Sin contar, las experiencias de los que experimentaron limitaciones por los hábitos con las redes y foros virtuales, la experiencia del diplomado reflejó interesantes formas en las que las personas sordas se relacionaron con la plataforma virtual.

## ¿Restricciones sordas?

Las dificultades que presentaron algunos participantes sordos y oyentes, son las mismas que presentan muchos estudiantes oyentes en condición vulnerable en la UNAD. Esto explicaría por qué aunque tuvieran un tutor que pudiera expresarse en LSC y los contenidos en LSC, no pudieron cumplir con la agenda

del diplomado. El asunto, no tiene que ver en este caso, con su sordera o condición lingüística y cultural específica, sino con su preparación para el trabajo académico y autónomo mediado por tecnologías, una actividad que exige complejas competencias comunicativas en el marco de la norma universitaria. Una



situación que presentan estudiantes oyentes de zonas rurales, estratos bajos, indígenas, jóvenes y mayores desconectados de las TIC de cualquier estrato, con falencias en diferentes niveles de los procesos lecto-escritores.

En algún momento, algunos de los participantes buscaron el contacto personal con el tutor para recibir instrucción directa presencial, pero no fue posible en el periodo del pilotaje concretar estos encuentros, de modo que sólo se mantuvo comunicación virtual con video-mensajes. Mensajes filmados en LSC enviados por correo electrónico y en la plataforma. Cabe agregar, que algunos de los estudiantes sordos y oyentes abandonaron el proceso por razones diferentes a las señaladas. Sencillamente, a pesar de sus excelentes capacidades, habilidades con los entornos virtuales y competencias comunicativas en LSC y español... no tenían tiempo; la misma razón que acontece con algunos estudiantes oyentes en universidades como la UNAD. Así pues, mirar la interacción de los sordos y la tecnología en los entornos virtuales, permite hacer lecturas que van más allá de la reducción sordo/oyente o LSC/español y están incrustadas en dinámicas sociales educativas mucho más amplias que exceden un espacio de formación virtual.

## LSC en foros virtuales

En el pilotaje existía la necesidad de experimentar cómo sería un entorno virtual de aprendizaje usando lengua de señas colombiana. Esta fue una de las razones por las cuales se diseñaron materiales y una estrategia centrada en la LSC.

La experiencia reflejó la dificultad para compartir videos en una plataforma que no estaba diseñada para tal fin. Era necesario filmar un video, subirlo a *YouTube* y después compartir el enlace, algo que es mucho más complicado como hacer *click* en un botón y filmar un video de sí mismo, como sucede en otras plataformas. Este esfuerzo adicional, con seguridad, llevó a que muchas personas hicieran uso de del español escrito, usando gramática de contacto que no corresponde exactamente a la gramática del español estándar; un español sordo (como si fuera un español “gringo”, español oriental, etc.).

Dejando de lado las dificultades para compartir videos, se considera que la “lectura” y “escritura” de videos en LSC, maneja unos tiempos y unas “resistencias” a la lectura que condicionan el tipo de textos que pueden ser



producidos por este medio. Si “leer” un video de más de 5 minutos llega a ser una experiencia extenuante, mucho más leer 10 o 20 minutos. Este conocimiento del ‘consumidor’ de videos en LSC, lo lleva a que configure sus participaciones en un tiempo en el que calcule que lo van a ver, por lo tanto, lleva a que las ideas sean más concretas y se reconfigure todo el aparato discursivo en LSC (pausas, conectores, espacio de las señas, vocalizaciones y ediciones) con diferencias sensibles como se hace tradicionalmente el discurso en LSC en la interacción cara a cara.

Las experiencias previas del tutor Alex Barreto como amigo, esposo y docente de personas sordas lo llevaron a relacionar las experiencias de entorno de aprendizaje en la plataforma con las experiencias informales que había tenido con personas sordas por casi diez años; efectivamente los sordos se apropian de estas plataformas (como el Facebook), inician una interacción adecuada a sus necesidades, potencian

las funcionalidades y generan prácticas específicas en sus interacciones. Prácticas como la interlengua o el uso de imágenes, gif y stickers que pueden ser comunes y tener significados específicos para sordos y personas que se relacionan con ellos, pero pueden parecer extrañas para otros que no están relacionados.

En la experiencia del diplomado, los participantes utilizaron el texto escrito en español o interlengua para comunicaciones funcionales y los videos en LSC para presentaciones de mayor profundidad en el foro o la presentación del trabajo. Sin embargo, algunos generaron trabajos presenciales que les permitían comunicarse fluidamente en LSC y hacer los trabajos en un solo video donde fueran presentados todos juntos. Así pues, aunque tuvieran la capacidad para interactuar por video-chats, muchos estudiantes prefirieron la tradición de comunicarse en grupos pequeños, en la que se prestan soporte unos con otros, ante los retos del entorno.

### Tecnologías de y para la LSC: campos etnográficos inexplorados

La interacción en LSC en un foro de aprendizaje virtual proporciona un mirada adicional al debate entre sordos/tecnología/LSC. En primer lugar, el lugar de atención a la tecnología en la vida de las personas sordas que hablan lengua de señas no se reduce, al clásico y fatídico debate por el implante coclear y los ‘sordos como una especie en vía de extinción’ (Sánchez, 2009).

En segundo lugar, los retos de los entornos virtuales de aprendizaje, sin lugar a dudas tiene que ver con las adaptaciones de los contenidos en lengua de señas y la accesibilidad, pero principalmente con la estrategia pedagógica y la didáctica para solventar las dificultades y debilidades en las prácticas educativas de orden lecto-escrito, tiempos de atención, número de estudiantes, duración de los espacios de formación, formulación de objetivos e incluso con la restricción social que imponen la circulación de mercados capitales y simbólicos en torno a la apropiación de la norma académica. Este puede ser un campo de investigación etnográfica interesante. Va más allá de mirar si son sordos o no los participantes, o si hablan o no la lengua de señas. Implica considerar las condiciones socio-históricas en las que los participantes inician el proceso de formación. Considerar en rigor su “perfil de entrada” de modo que configure adecuadamente la estrategia y los objetivos propuestos.

En tercer lugar, este tipo de experiencia acentúa la necesidad de mirar nuevos problemas en la relación sordos/LSC/tecnología. Problemas hasta el momento inexplorados o considerados muy superficialmente, por la atención recibida por el implante coclear y la ingeniería genética como el modelo de “tecnología”. ¿Qué hay de la escritura en lengua de señas (signWriting, Visagrafía, Ellis entre otros alfabetos)? ¿Qué hay de los sistemas informáticos de reconocimiento de la lengua de

señas a través de cámaras de video (PlayStation) o sonares (Kinect)? ¿Qué hay de los sistemas de reproducción de lengua de señas a través avatares en multimedia? Hasta el momento se pueden rastrear bastantes estudios focalizados en desarrollar estas tecnologías, pero no en el enfoque de tecnologías en su interrelación con las culturas sordas, sino más en aspectos técnicos para superar sus propias falencias en implementación y desarrollo.

Sería muy interesante analizar los potenciales didácticos y pedagógicos de los sistemas de reconocimiento en la interacción hombre-máquina basados en algoritmos de redes neuronales en la evaluación de la lengua de señas como segunda lengua, en aplicativos de auto-aprendizaje. El impacto cultural en el remplazo de avatares señantes en lugar de videos de personas realizando señas y con mayor ambición en el desarrollo de algoritmos en la traducción de español a los comandos de estos avatares virtuales de modo que se acariciara (como se ha acariciado de forma sobredimensionada) la idea de tener intérpretes de lengua de señas virtuales.

Todo este tipo de miradas son posibles, si se abren nuevos problemas en los análisis antropológicos y educativos en el campo de la tecnología, las personas sordas y sus lenguas de señas.



4

Reflexiones y retos  
en torno a la noción  
de competencia lingüística  
en el ámbito de la  
**formación en  
Lengua de Señas  
Colombiana**



## Modelo dialógico entre lengua y gesto

### Introducción a la Lengua de Señas Colombiana: características, modalidad y contexto

Hierro (1980) expone el concepto de lenguaje entendido como facultad biológica y psicológica de los seres humanos, esta facultad ha dado lugar a variedad de sistemas verbales o lenguas, las cuales están determinadas por la historia y la cultura (lengua como producto social según Saussure). Normalmente, como señala Hierro, la lingüística desde Hockett ha establecido

las características definitorias del lenguaje humano, entre las que sobresalen: canal vocal-auditivo, dualidad, potencialidad o creatividad, relaciones establecidas con la realidad, desplazamiento, usuarios que son indistintamente y al mismo tiempo receptores y emisores y la reflexividad. De esta forma, la primera característica dejaría de lado a las lenguas visogestuales, que según Oviedo (2001), son lenguas naturales dado que se originan y evolucionan en comunidades de habla reales y cumplen en estas comunidades funciones idénticas a las lenguas orales, además:

- se adquieren naturalmente y
- se adquieren como primera lengua,
- poseen sustrato neurobiológico,
- son usadas por comunidades de habla reales,
- permiten el desarrollo del pensamiento,
- son vehículos de comunicación y un factor de identidad para sus hablantes,
- y cumplen o poseen una estructura lingüística universal.



Se introduce una definición más amplia de lenguaje, “se puede llamar “lenguaje” cualquier sistema de signos que sirve para la intercomunicación, es decir: para comunicar ideas o estados psíquicos, entre dos o más individuos. Y a menudo se llama “lenguaje” cualquier tipo de comunicación entre seres capaces de expresión”, siempre y cuando “sus signos tengan el valor simbólico y convencional” (Coseriu, 1986). Así, las lenguas visogestuales han significado un nuevo reto de comprender el lenguaje.

Según Johnson y Liddell (2011a), citados por Cortés y Barreto: “la diferencia con las lenguas orales radica en la forma de producción y percepción, y se ha descrito como una diferencia de modalidad, que se manifiesta en las actividades físicas necesarias para crear y percibir la señal del habla. Así, hablantes de una lengua vocal coordinan diferentes órganos de articulación dentro del tracto vocal para producir los grupos de sonidos reconocibles como palabras. Los hablantes de la lengua de señas o señantes coordinan las actividades de las manos, brazos, torso, cara y cabeza para producir grupos de visibles gestos físicos, los cuales son reconocibles como señas. Igualmente, en la percepción, por un lado, en las lenguas orales, las variaciones en las ondas de sonido deben ser reconocidas por el

sistema auditivo y, por otro, en las lenguas de señas, las variaciones en las ondas de luz deben ser reconocidas por el sistema visual” (Cortés & Barreto, 2013, pp 152-153).

Sobre la lengua de señas colombiana, Barreto y Cortés (2014) expresan que: “En Colombia, la lengua señada del país, la LSC, surgió por la instauración de los primeros colegios para sordos a mediados de la segunda década del siglo XX, y más recientemente, por el empoderamiento del movimiento asociativo de Sordos a nivel nacional. Las lenguas señadas comparten algunas similitudes con los procesos de criollización de las lenguas orales, ya que surgen de necesidades particulares de los colectivos y se ‘nativizan’. Cuando los códigos restringidos generados son adoptados por nuevas generaciones de ‘hablantes’ sordos.

La diferencia en la creolización radica, en que los niños sordos, en un porcentaje muy pequeño tienen padres (S/s)ordos, por lo que, con frecuencia, aprenden la lengua de otros adultos sordos, oyentes hablantes de la LSC como segunda lengua, de lo que se deriva que constantemente nativicen la lengua, en un proceso que podrían ser llamado re-criollización (Tovar, 2007)”.

.....

“Como todas las lenguas naturales, la LSC es sometida a variaciones diacrónicas, diastráticas y dialectales. En la actualidad, la LSC encara procesos de estandarización derivados del surgimiento del interés de la comunidad Sorda y las autoridades por generar políticas lingüísticas que respondan al uso de la lengua en contextos académicos y formales (...). Sin embargo, hasta el momento sólo se han iniciado acercamientos a la gramática de la LSC. En un sentido muy particular, la LSC podría ser llamada la lengua nativa de los Sordos de Colombia (Napier, Mckee, & Goswell, 2010) con el Auslan (lengua de señas australiana) y el NZSL (lengua de señas de Nueva Zelanda). (...)”.

.....

## Relación lenguaje-pensamiento

La relación lenguaje –procesos cognitivos se establece desde los postulados de Von Humbolt, quien señalaba que el lenguaje es una facultad consustancial a la especie humana que revela y a la vez sirve de soporte a la actividad psíquica que existe al ser recreado mediante los actos de habla. Por esta razón es imposible la desvinculación del lenguaje de los demás procesos mentales. A lo anterior se añade, el que los cambios observados en

las lenguas son mejor comprendidos sobre la base de principios psicológicos. Finalmente, el hecho de que el lenguaje sea producto de colectividades de personas lo convierte en la herramienta para profundizar el estudio de la actividad psíquica humana.

Dada la relación lenguaje y procesos mentales, se afirma que el lenguaje es la base para pensar, al respecto se encuentra:

.....

El lenguaje no sólo sirve para comunicarnos con los demás, sino también para pensar, hablar con nosotros mismos, conocernos y desarrollarnos como personas inteligentes. (...) Nuestro psiquismo está recibiendo continuamente información a través de los procesos perceptivos, pero también está recordando experiencias pasadas o imaginando posibilidades futuras. El pensamiento implica una actividad global del sistema cognitivo con intervención de los mecanismos de percepción, atención, memoria, procesos de comprensión, aprendizaje, etcétera. Así, es un proceso interno personal, subjetivo e implica actividad mental. Se puede definir el pensamiento como la actividad mental por la cual ordenamos toda esa información, la relacionamos entre sí, sacamos conclusiones, valoramos y emitimos juicios, construimos estrategias para resolver problemas. Es decir, el pensamiento es la capacidad de anticipar las consecuencias de la conducta sin realizarla (Gobierno de Aragón, s.f.).

.....

No obstante, la relación entre lenguaje y pensamiento ha sido abordada desde distintas posturas teóricas, las cuales se han centrado en la pregunta: ¿qué fue primero: el pensamiento o el lenguaje (maduración de la capacidad para poder comunicarnos)? Son tres las opciones de respuestas que se encuentran entre los teóricos.





### 1. El pensamiento depende del lenguaje.

Con lo que se afirma que primero aparece el lenguaje y posteriormente el pensamiento, además, se afirma que el lenguaje determina la actividad del pensamiento.

### 2. El lenguaje depende del pensamiento.

Esta es la postura de cognitivistas entre los que sobresale Jean Piaget, quien señala: “El grado de asimilación del lenguaje por parte del niño y también el grado de significación y utilidad que aporta el lenguaje a su actividad mental depende hasta cierto punto de las acciones mentales que desempeña, es decir, del grado de desarrollo evolutivo en que se encuentre”. Esto se traduce en que para que se desarrolle el lenguaje se requiere del pensamiento o maduración cognitiva.

### 3. El lenguaje y pensamiento se dan al mismo tiempo.

Entre los teóricos que defienden la hipótesis de la simultaneidad se encuentra Vygotsky, cuyo fundamento es la interrelación absoluta entre los dos procesos, es decir, no existiría uno sin el otro. Además, para Vygotsky el pensamiento es lingüístico por naturaleza y el lenguaje es el instrumento del pensamiento, de la memoria y de la percepción. (Gobierno de Aragón, s.f.).

Son muchos los tratados que se han escrito al respecto, no obstante, para efectos de esta investigación se concluye con las ideas de Humboldt, citado por Machín-Reyes: “puesto que para él (Humboldt) el lenguaje es un don natural, una característica innata del individuo, por lo que hombre y lenguaje surgen al mismo tiempo. Él concibe el lenguaje como un instrumento del pensamiento y no solamente como un medio para expresar o comunicar las ideas; por lo tanto, la actividad intelectual y el habla forman una actividad inseparable. De esta forma, el lenguaje adquiere un papel constitutivo del pensamiento, tanto individual como colectivo, debido a que tiene una función, esencialmente, dinámica en la formación y el desarrollo de este” (2015).

Los estudios de la comunicación humana tradicionalmente han hecho la distinción entre comunicación no verbal y comunicación verbal. Esta distinción no es suficiente para la comprensión de las complejas dinámicas que implica la enseñanza y aprendizaje de una lengua de señas. Principalmente porque parte de una comprensión estática y dinámica de la lengua. El modelo teórico de comprensión de la lengua que se propone en esta unidad es dinámico, a diferencia de la mirada estática.

El énfasis en la dimensión estática de la lengua ha hecho que se relegue lo gestual, la entonación y los aspectos visuales y espaciales de la comunicación a un plano periférico, o paralingüístico, es decir: ‘alrededor’ de la lengua pero no de interés central. Por supuesto, esta tradición parte de la forma en que históricamente ha sido abordado el estudio del lenguaje. En siglos pasados, los antiguos gramáticos generaron esquemas para comprender la forma culta de hablar en Griego y Latín, o las formas históricas de la escritura de lenguas como el sánscrito. No hubo interés por el habla cotidiana, ni siquiera las lenguas de otros pueblos radicalmente diferentes al griego y el latín, de hecho la expresión bárbaro, viene de un vocablo que sugiere el

significado ‘los que balbucean’. En efecto, para estos antiguos, las demás lenguas eran formas rudimentarias que no eran dignas de estudio. El primer lingüista que introdujo un estudio sistemático de la lengua, radicalmente diferente del abordaje de los antiguos fue Ferdinand de Saussure. Para Saussure, la lengua ante todo era un sistema de reglas de oposición que era necesario develar a través del estudio. Mediante una serie de oposiciones binarias (sincronía/diacronía, arbitrariedad/motivación, significado/significante) Saussure dejó en pie un legado estructuralista y estático para el abordaje de la lengua. La lengua era una cosa, compleja y abstracta.

Siendo influenciado por los escritos de Saussure, Lev Vygotsky propuso un abordaje de la lengua con un matiz distinto. En su abordaje sobre los procesos cognitivos implícitos en el desarrollo del lenguaje, Vygotsky venía ante todo, una relación de lenguaje con el contexto social. No era sólo un aspecto interno de evolución del niño, sino una compleja interrelación de lenguaje, el pensamiento y la acción social en lo que él denominó la zona de desarrollo próximo. La lengua era una relación en completa articulación con el contexto social.



De este modo, el modelo dialógico lengua-gesto propuesto por McNeil (2005) propone una mirada dinámica. Indiscutiblemente no se puede negar que en toda lengua subyace un sistema de reglas de funcionamiento que hacen posible que toda persona las pueda interpretar y usar, incluso los niños desde tierna edad. Sin embargo, la lengua no es producida en el vacío. Las personas cuando hablan mueven las manos, esto tiene que significar algo.

McNeil ha demostrado con diversos estudios y análisis teóricos, que esto sucede porque en realidad la lengua es sustrato del pensamiento y lo que él llama la ‘imagería’ subyace a ese pensamiento. Los gestos no son un elemento que están ‘alrededor’ de la lengua, en sí mismos, sino son una expresión de esta compleja imagería que está atada a la producción de la lengua. Esto explica por qué los gestos no sirven como relleno del habla, sino que en realidad la acompañan, refuerzan y complementan.

Por ‘imagería’ McNeill (2005) entiende las metáforas conceptuales en las que está motivado

el pensamiento, lo que ha sido gran parte del trabajo de Lakoff y Johnson (1991 (1941)). Las metáforas conceptuales son una forma en la que se organiza el pensamiento, porque están motivadas por las experiencias de los cuerpos de los hablantes. Decimos que bueno es arriba, porque nuestra experiencia del mundo en la crianza nos ha marcado en ver el crecimiento de un niño (literalmente hacia arriba) es percibido como algo positivo y así por el estilo. Así pues, la lengua, el gesto y esta imagería son un solo proceso, el cual McNeil los entiende como una unidad a la que ha llamado Punto de Crecimiento (Growth Point).

Una de las grandes dificultades que ha reflejado la investigación realizada entre la Federación Nacional de Sordos de Colombia y la UNAD en el proyecto PG11-2015, es la necesidad de incorporar un esquema para enseñar los aspectos dinámicos en torno al uso de la lengua de señas; es decir, enseñar y buscar el aprendizaje de las reglas estáticas del sistema lingüístico de la lengua de señas y la puesta en escena de los elementos dinámicos de la lengua de señas como lo son la gestualidad y la imagería.

En general, las personas que hablan español usan este tipo de Puntos de Desarrollo cuando usan la lengua hablada. Por eso es que las personas oyentes hacen ademanes con las manos e incluso con el rostro cuando hablan en español. Sin embargo, no están acostumbradas a usar los mismos recursos gestuales, espaciales y visuales para tanto usar el sistema de la lengua, como incluir la gestualidad e imaginación en una unidad (Puntos de Crecimiento). Lo que sucede es que el estudiante de la lengua de señas como segunda lengua, en general

empieza a utilizar las señas como si fuera la lengua española e invisibiliza totalmente el aspecto imagenérico y gestual asociado al sistema en el Punto de Crecimiento.

El reto para los formadores de lengua de señas en términos didácticos es el siguiente: Proponer estrategias que propendan porque los estudiantes de LSC logren desarrollar competencias en la articulación de estos tres elementos del Punto de Crecimiento, en distintos textos y expresiones de la LSC.

### Implicaciones curriculares

Se evidencia que la implementación de un programa de formación en lengua de señas, además de considerar los aspectos que ya se han descrito, se enfrentará a la dificultad para que los sordos de las asociaciones y los instructores de lengua de señas comprendan la importancia de profesionalizar la formación en lengua de señas, aún más, se enfrentará al sentir de la mayoría de miembros de la comunidad sorda y es que la universidad permita que sean los “oyentes” quienes enseñen “su” lengua, sin los sordos.

En palabras del grupo de investigación, ¿podrán los sordos contener la difusión y masificación de la LSC que ellos mismos están fomentando al entrar activamente en la política pública nacional como movimiento federado con diversos proyectos con instituciones privadas y gubernamentales?

Para terminar se hace uso de las palabras de la docente Sandra Acevedo Zapata (2015), investigadora del grupo Umbral:



.....

Es necesario reconocer que el proyecto ha permitido recoger la experiencia y vivencia de Federación nacional de sordos de Colombia–FENASCOL, quienes han adelantado una importante tarea con la población sorda, a través del trabajo con la lengua de señas colombiana. Esta tarea no ha sido fácil porque se encuentra gran diversidad en las formas de adquirir la lengua de señas en la población de sordos e hipoacúsicos, en un mismo grupo se encuentran nativos de la lengua de señas y a la vez personas sordas que han sido oralizadas, muchas veces con un abordaje más terapéutico que pedagógico o comunicativo. [Por ello se debe] reconocer la historia en la enseñanza de las lenguas de señas en Colombia. (...).

[Además], la identidad del profesor en lengua de señas requiere una transformación de la figura del profesor como mediador cultural porque tiene la responsabilidad de descubrir el qué, cómo y cuándo aprende el sujeto sordo y aportar desde el reconocimiento a la reafirmación de su identidad y los elementos culturales que la configuran. Es importante que el docente asuma su actividad como una acción investigativa permanente porque su práctica pedagógica le exige una reconstrucción permanente a partir de la experiencia de enseñanza con los estudiantes sordos y con su cultura. (...).

En la virtualización de la lengua de señas se debe lograr la inclusión social de las diversas poblaciones implica el trabajo desde la estrategia de la educación inclusiva, la cual en palabras de Acevedo (2013, p. 65) “pasa por adecuaciones tecnológicas, pero más allá de este aspecto, es fundamental una transformación epistemológica y ética de todos y cada uno de los actores de la comunidad educativa”.

.....

La transformación con respecto a la enseñanza de la lengua de señas implica apropiarla y enseñarla desde su papel de empoderamiento cultural y constitutivo de la construcción de identidad de los sujetos. Para el diseño de propuestas formativas para la comunidad sorda y especialmente en la formación en ambientes virtuales de aprendizaje, se requiere tener presente el uso de recursos multimedia para enriquecer la comunicación, especialmente organizar la

mayor cantidad de los materiales a ser utilizado en el curso en lengua de señas, y garantizar la actividades y recursos que garanticen la interacción entre todos los actores de la relación pedagógica. Otro aspecto a tener en cuenta en el diseño de un curso virtual es partir de la experiencia previa de los sujetos sordos para establecer un contexto de comprensión y significación sobre los contenidos de aprendizaje y las intenciones formativas.



Cada estrategia pedagógica que se implemente debe tener como punto de partida el uso de sensibilización con elementos como videos, imágenes o la descripción de situaciones y relatos que permitan suscitar un espacio simbólico de encuentro donde los sujetos se sientan implicados. Es necesario que se planteen estrategias pedagógicas que involucren actividades donde la interacción sea uno a uno y de manera sincrónica, porque esto permite el percibir e interactuar al construir una relación significativa y una auténtica comunicación.

En la educación virtual es muy importante generar dinámicas que les permita a los estudiantes generar un trabajo autorregulado a través de estrategias metacognitivas para que los sujetos sean protagonistas en el proceso de consecución de sus metas.

También es muy importante lograr que se genere vínculo pedagógico entre el estudiante y su proceso de aprendizaje que el curso virtual garantice las interacciones de manera permanente en el proceso del desarrollo del curso con una dinámica de motivación y reafirmación positiva en las actividades y los retos a ser superados por el estudiante y su grupo.



La relación que el profesor de lengua de señas requiere asumir debe ser una relación que propicie la accesibilidad y confianza para que se pueda preguntar y resolver las situaciones que se presentan en el desarrollo de las estrategias pedagógicas. La mediación pedagógica implica el desarrollo de estrategias con componentes como son: la motivación y la significación en el ámbito psicológico, la reflexión y concienciación en los ámbitos filosófico y pedagógico, la acción en el ámbito de lo político y la mediación en el ámbito tecnológico. (Acevedo, 2015). (...).



El proyecto de sistematización permitió aprender de la experiencia y abrir el camino de la investigación sobre los desafíos pedagógicos, lingüísticos, culturales y sociales que deben ser asumidos con un alto

compromiso por los protagonistas de cada proceso de formación y por las comunidades académicas para encontrar alternativas que posibiliten una auténtica participación e inclusión social.







## Referencias Bibliográficas

Acevedo, S. (2013). Reflexiones sobre inclusión y educación superior. En revista de investigaciones Unad. Educación a distancia y equidad. Volumen 12. Número 2. Bogotá - Colombia. Julio–diciembre 2013.

Acevedo, S. (2015). Elementos epistemológicos y mediación pedagógica para la formación en la lengua de señas en la modalidad virtual. Contenidos temáticos. Unidad 3: Elementos pedagógicos para la enseñanza de la lengua de señas. Bogotá: UNAD.

Acevedo, S., & Corredor, A. (2015). Educación y pedagogía crítica en la enseñanza de la Lengua de Señas Colombiana en el contexto comunicativo contemporáneo. Orientaciones de contenido. Módulo 2: Elementos pedagógicos para la enseñanza de la LSC. Bogotá: Contenidos Diplomado en Didáctica de la lengua de señas colombiana. UNAD.

Acevedo, S. (2013). Reflexiones sobre inclusión y educación superior. En revista de investigaciones Unad. Educación a distancia y equidad. Volumen 12. Número 2. Bogotá - Colombia. Julio–Diciembre 2013.

Bahan, B. (2008). Upon the Formation of a Visual Variety of Human Race. En H.-D. Bauman (Ed.), Open Your Eyes: Deaf Studies Talking (pp. 83-99). Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Barreto, A., & Cortés, Y. (2014). Aspectos relevantes del discurso en lengua de señas colombiana (LSC). En *Panorama de los estudios del discurso en Colombia*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Barreto, A., & Cortés, Y. (2015). Módulo orientaciones de contenido, unidad 1: Modelo dialógico entre gesto y lengua. Contenidos Diplomado en Didáctica de la lengua de señas colombiana. Bogotá: UNAD.
- Bell, A. G. (1884). *Memoir upon the formation of a deaf variety of the human race*. University of Alberta Libraries.
- Cortés, Y., & Barreto, A. (2013). Variación sociolingüística en la lengua de señas colombiana: observaciones sobre el vocabulario deportivo, en el marco de la planificación lingüística. *Forma y Función*, Vol. 26. N°2, 150-170.
- Corseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gráficas Cóndor, S. A.
- Freire, P. (1969). *Educación como práctica de libertad*. Editorial Paidós. Argentina.
- Geertz, C. (1973 (2000)). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gobierno de Aragón. (s.f). Lenguaje y pensamiento. [Blog en línea]. Recuperado de [http://aula.educa.aragon.es/datos/AGS/Psicologia/Unidad\\_o6/pagina\\_15.html](http://aula.educa.aragon.es/datos/AGS/Psicologia/Unidad_o6/pagina_15.html)
- Gordillo, F. (2015). Entrevista: Experiencia de FENASCOL en la enseñanza de la lengua de señas colombiana. (A. Barreto, Entrevistador).
- Hierro, J. (1980). *Principios de Filosofía del Lenguaje 1. Teoría de los Signos, Teoría de la Gramática, Epistemología del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Hudson, R. A. (1980). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama, 1981.
- Johnson, R., & Liddell, S. (2011a). A segmental framework for representing signs phonetically. In *Sign Language Studies*, 11(3), 408-463.
- Ladd, P. (Julio de 2005). 'Golpes contra el imperio': Culturas Sordas y educación de Sordos. Recuperado el 1° de 5 de 2009, de [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Ladd\\_2005\\_espanol.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Ladd_2005_espanol.pdf)

- Lakoff, G., & Johnson, M. (1991 (1941)). *Metáforas de la vida cotidiana* (2 ed.). (C. G. Marín, Trad.) Madrid: Cátedra.
- Lane, H. (1986). *When the mind hear. A history of the Deaf*. New York: Vintage Books.
- Lane, H. (1999). *The mask of the benevolence: disabling the Deaf comunity* (2 ed.). San Diego: Dawn Sign Press.
- Lane, H., Pillard, R., & Hedberg, U. (2011). *The People of the Eye: Deaf Ethnicity and Ancestry*. New York, EE. UU: Oxford University Press.
- Leal, J. (2015) Entrevista acerca de la enseñanza de lengua de señas en la experiencia de FENASCOL. Mimeo, FENASCOL –UNAD–. Bogotá.
- Lucas C, & Valli, C. (1992). *Language Contact in the American Deaf Community*. San Diego: Academic Press.
- Machín-Reyes, D. (2015). Las relaciones entre pensamiento, lenguaje y realidad en la teoría lingüística de Wilhem von Humboldt. Santiago, 367-391.
- McNeill, D. (2005). *Gesture & Thought*. The University of Chicago. United States of America.
- Martínez, D. (2015). Orientaciones de contenido, Unidad 3: Didáctica en el aprendizaje de la lengua de señas colombiana. Bogotá: UNAD.
- Martínez, D. (2015). *Diario de Campo: Aprendiendo lengua de señas, primer nivel básico*, FENASCOL. Bogotá: UNAD.
- Mejía, H. (1996). *Lengua de señas colombiana: primer tomo*. Bogotá: Federación Nacional de Sordos de Colombia.
- Napier, J., & McKee, R., & Goswell, D. (2010). *Sign language interpreting: Theory & practice in Australia and New Zealand*.
- Ovalle, P. (1998). *Generalidades de la LSC*. Santafé de Bogotá: FENASCOL.

- Ovalle, P. (2015). Entrevista: Experiencia de FENASCOL en la enseñanza de la lengua de señas colombiana. (A. Barreto, Entrevistador).
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Cali: Universidad del Valle/Bogotá: Instituto Nacional para Sordos.
- Pardo R., Santiago. (2003). Didáctica de la lengua de signos. Cultura Sorda. En: [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Santiago\\_Pardo\\_Didactica\\_lengua\\_signos\\_2003.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Santiago_Pardo_Didactica_lengua_signos_2003.pdf).
- Pfeifer, P. (2015). *Novas Crônicas da Surdez. Epifanias do Implante Coclear*. São Paulo: Plexus.
- Pitre, F. (2011). Módulo de introducción a la Licenciatura en Inglés como Lengua Extranjera. La Guajira: UNAD.
- Restrepo-Uribe, G. (2005). *Males de Poderosos y famosos*. Bogotá: Planeta.
- Rezende, P. L. (2013). *Implante coclear: normalização e resistência surda*. Curitiba: Editora CVR.
- Sánchez, C. (2009). Los Sordos: ¡Una especie en vías de extinción! (A. Oviedo, V. Burad, & J. Storch, Edits.) Recuperado el 1 de 05 de 2009, de [www.cultura-sorda-eu](http://www.cultura-sorda-eu): <http://es.scribd.com/doc/59658305/Sanchez-SORDOS-especie-en-vias-de-extincion-2009>.
- Sandler, W., & Lillo-Martin, D. (2006). *Sign Language and Linguistic Universals*. New York: Cambridge University Press.
- Tovar L. (1997). *Sociolingüística aplicada a las lenguas de señas*. Santafé de Bogotá: Federación Nacional de Sordos de Colombia.
- Tovar, L. (2007). Reflexiones acerca de la educación de los sordos colombianos para el siglo XXI. Universidad del Valle.
- Vigotsky, L. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Grupo editorial Grijalbo. Barcelona.



## Bibliografía Recomendada

Acevedo, S. (2014). Inclusión digital y educación inclusiva. En revista de investigaciones Unad. Educación a distancia y equidad. Volumen 13. Número 1. Bogotá, Colombia. Enero-Junio, 2014.

Álvarez del Valle, Eugenia (2004). La docencia como mediación pedagógica. En Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° V [ISSN: 1668-1673] XII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Febrero 2004: «Procesos y Productos. Experiencias Pedagógicas en Diseño y Comunicación» Año V, Vol. 5, Febrero 2004, Buenos Aires, Argentina | 214 páginas.

Álvarez, M; Losada, B; Juncos, O; Caamaño; Just, M. (2001). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lengua de signos española (L.S.E.) como segunda lengua. En: [http://www.researchgate.net/publication/28160369\\_Algunas\\_reflexiones\\_sobre\\_la\\_enseanza\\_de\\_la\\_lengua\\_de\\_signos\\_espaola\\_%28L.S.E.%29\\_como\\_segunda\\_lengua](http://www.researchgate.net/publication/28160369_Algunas_reflexiones_sobre_la_enseanza_de_la_lengua_de_signos_espaola_%28L.S.E.%29_como_segunda_lengua)

Fagunde, J. (2009). El profesor de L2: Gestualidad y adquisición de una segunda lengua en sujetos sordos. En El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008 / coord. Por Agustín Barrientos Clavero, Vol. 1, 2009, ISBN978-84-7723-893-5, págs. 159-166.

- Martín Barbero, J. (2001). La educación desde la comunicación. Editorial norma. Bogotá.
- Otero Bravo, M. (2008). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un precursor hacia la competencia comunicativa. Universidad Estatal Paulista-Campus de Assis. En: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0422.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf)
- Prieto, D. (1995). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior. Bogotá, D.C: ICFES.
- Prieto, D. & Gutiérrez, F. (2001). La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa. Costa Rica.
- Soler, S. & Calderón, D. (2014) Repensar el concepto de lenguaje a la luz de la diversidad y la formación docente. En: Panorama de los estudios del discurso en Colombia. Universidad Francisco José de Caldas. Doctorado Interinstitucional de Educación. ALED. Bogotá.





