

INSTITUTO CARO Y CUERVO

**FACULTAD SEMINARIO
ANDRÉS BELLO**

MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Y LENGUA EXTRANJERA

**CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD RACIAL EN APRENDIENTES SORDOS DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA
LENGUA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO**

ELFA YANETH VARGAS DÍAZ

BOGOTÁ

2021

INSTITUTO CARO Y CUERVO

**FACULTAD SEMINARIO
ANDRÉS BELLO**

MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Y LENGUA EXTRANJERA

**CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD RACIAL EN APRENDIENTES SORDOS DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA
LENGUA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO**

ELFA YANETH VARGAS DÍAZ

**Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Enseñanza de Español como Segunda
Lengua y Lengua Extranjera**

FERNEY CRUZ ARCILA
Director

BOGOTÁ

2021

A MIS AMADOS PADRES,
BALDOMERO Y OTILITA, IN MEMÓRIAM.
A MIS AMADOS HIJOS, CHACHÁN Y SARITA.
A MIS HERMANAS DEL ALMA
RUTHCITA, LILI, y JINNET.

MIS PROFUNDOS AGRADECIMIENTOS CON TODO EL CARIÑO:

A las personas sordas participantes de estudio que generosamente brindaron sus historias de vida como aprendientes de español, en sus seudónimos, Diana y Cris de Bucaramanga, Lucía de Ibagué, Mary, Adrián y Leonardo de Cartagena, Julieta y Gabriel de Bogotá, y Arturo en Cali.

A los intérpretes que brindaron su invaluable e incondicional trabajo: Martha Lenis, John Rodríguez, David Cuellar, Ángelo Valencia.

A mi profesor Ferney Cruz, toda la inspiración para este trabajo.

Al Instituto Caro y Cuervo, excelentísima casa académica, a mis queridas docentes Viviana Nieto, Diana Hincapié, Sandra Díaz, Emma Ariza, Jinneth Parra, Angélica Ávila.

A Ana Lucía, Karina, Lorena, Cristian, Yarume, Sergio, Francisco, Iván, Lizeth, Angélica, Jenny, Sandra y Andrés, los mejores compañeros que puedes encontrar.

Al Instituto Nacional para Sordos INSOR, contexto permanente de aprendizaje.

BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI

INFORMACION DEL TRABAJO DE GRADO

1. **TRABAJO DE GRADO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAGISTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Y LENGUA EXTRANJERA**

2. **TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD RACIAL EN APRENDIENTES SORDOS DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO**

3. **SI AUTORIZO** **NO AUTORIZO**

A la biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:

- Ponga el contenido de este trabajo a disposición de los usuarios en la biblioteca digital Palabra, así como en redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Facultad Seminario Andrés Bello y el Instituto Caro y Cuervo.
- Permita la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para usos de finalidad académica, ya sea formato impreso, CD-ROM o digital desde Internet.
- Socialice la producción intelectual de los egresados de las Maestrías del Instituto Caro y Cuervo con la comunidad académica en general.
- Todos los usos, que tengan finalidad académica; de manera especial la divulgación a través de redes de información académica.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, **“Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”**, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Atendiendo lo anterior, siempre que se consulte la obra, mediante cita bibliográfica se debe dar crédito al trabajo y a su autor.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR

Nombre completo: Elfa Yaneth Vargas Díaz

Documento de Identidad: 51699923

Firma:



DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

AUTOR

Apellidos	Nombres
VARGAS DÍAZ	ELFA YANETH

DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
CRUZ ARCILA	FERNEY

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: MAGISTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Y LENGUA EXTRANJERA

TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD RACIAL EN APRENDIENTES SORDOS DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO: MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Y LENGUA EXTRANJERA

CIUDAD: BOGOTÁ
AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2021

NÚMERO DE PÁGINAS: 152

TIPO DE ILUSTRACIONES: Ilustraciones ___ Mapas ___ Retratos ___ Tablas, gráficos y diagramas ___X___ Planos ___ Láminas ___ Fotografías ___

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia):

Duración del audiovisual: _____ Minutos.

Otro. ¿Cuál? _____

Sistema: Americano NTSC _____ Europeo PAL _____ SECAM _____

Número de archivos dentro del CD, en caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado: __1_____

PREMIO O DISTINCIÓN: TESIS MERITORIA

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES: Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. (biblioteca@caroycuervo.gov.co):

ESPAÑOL	INGLÉS
Sordos aprendientes de español	Deaf learners of Spanish
Identidad racial	Racial identity
Racialización	Racialization
Español como segunda lengua	Spanish as a second language

RESUMEN DEL CONTENIDO Español:

Esta investigación examina las conexiones entre el aprendizaje de español como segunda lengua y la construcción de identidad racial de aprendientes sordos en el contexto colombiano. Desde la óptica de la Teoría Crítica de la Raza, el estudio se orienta hacia la conscientización y deconstrucción de dinámicas de poder que han producido prácticas de discriminación, marginación, homogenización, e invisibilización, generadas por relaciones opresivas y de dominio en los procesos de enseñanza aprendizaje del español. Es así como el análisis resalta la desigualdad entre la comunidad sorda, la comunidad oyente, y el posicionamiento de sus lenguas.

Mediante un enfoque cualitativo se desarrolló un estudio narrativo sustentado en historias de vida y entrevistas a profundidad realizadas a 9 participantes sordos de 5 ciudades colombianas. El estudio identifica, a través del análisis temático, cómo los aprendientes sordos han configurado identidades dentro de estructuras sociales racializadas en las que el aprendizaje de español como segunda lengua ha ejercido una importante influencia.

Las conclusiones de estudio relevan la importancia del conocimiento experiencial de los aprendientes sordos e instan a la conscientización de actores relacionados con los procesos de enseñanza aprendizaje del español para derrumbar las formas de opresión y desigualdad, que son perpetuadas al ser ignoradas. Dentro de las proyecciones se considera importante el estudio de la construcción de identidad racial con profesores y la influencia de estructuras racializadas en las políticas y normativas actuales, así como en las prácticas pedagógicas de enseñanza del español como segunda lengua.

RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 palabras):

This research examines the connections between learning Spanish as a second language and the racial identity construction of deaf learners in the Colombian context. From the perspective of the Critical Theory of Race, the study is oriented towards the awareness and deconstruction of power dynamics that have produced practices of discrimination, marginalization, homogenization, and invisibilization, generated by oppressive relationships and dominance in the teaching-learning processes of Spanish. This is how the analysis highlights the inequality between the deaf community, the listening community, and the positioning of their languages.

Through a qualitative approach, a narrative study was developed based on life stories and in-depth interviews with 9 deaf participants from 5 Colombian cities. The study identifies, through thematic analysis, how deaf learners have shaped identities within racialized social structures in which learning Spanish as a second language has exerted an important influence.

The study conclusions highlight the importance of the experiential knowledge of deaf learners and urge the awareness of actors related to the teaching-learning processes of Spanish to collapse the forms of oppression and inequality, which are perpetuated when ignored. Within the projections, the study of the construction of racial identity with teachers and the influence of racialized structures on current policies and regulations, as well as on the pedagogical practices of teaching Spanish as a second language, is considered important.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	13
Introducción	14
Planteamiento del problema de investigación	18
Objetivos de Investigación	24
<i>Objetivo General</i>	24
<i>Objetivos Específicos</i>	24
Antecedentes	25
Marco teórico	36
<i>¿Por qué raza?</i>	36
<i>Teoría Crítica Racial</i>	39
<i>Identidad racial</i>	46
<i>La lengua y la construcción de identidad</i>	47
<i>Concepciones acerca de las personas Sordas</i>	49
<i>La comunidad sorda y la situación de lenguas en contacto</i>	52
<i>Actitudes lingüísticas en el bilingüismo social de la comunidad sorda y la comunidad oyente</i>	56
Marco Metodológico	60
<i>Paradigma de investigación</i>	60
<i>Diseño</i>	61
<i>Método</i>	61
<i>Técnica</i>	62
<i>Etapas de investigación</i>	65
Etapa 1. Diseño y pilotaje de instrumentos	65
Etapa 2. Recolección de datos	67
Etapa 3. Análisis de datos	69
Etapa 4. Resultados de investigación	72
<i>Consideraciones éticas</i>	72
Resultados	75
<i>Manifestación de Estructuras Racializadas en el Entorno Social para el Aprendizaje de Español</i>	76
Marginación por Privación de Sustrato Social: Imposición Aprendizaje de Español	77
Homogenización: Centrismo en la Experiencia Académica	82
Desigualdad por Superioridad Oyente	90
<i>Posicionamiento identitario hacia las lenguas</i>	101
Adaptación marginal a la racialización	102
Percepción de sí mismos frente al aprendizaje de español	106

Discursos alternativos hacia las lenguas	113
Conclusiones	122
<i>Investigación futura</i>	128
<i>Limitaciones</i>	129
Referencias bibliográficas	130

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Caracterización de los participantes de investigación	64
Tabla 2. Generación de códigos iniciales	70
Tabla 3. Búsqueda de temas	71
Tabla 4. Tematización	77

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	
Formato de invitación y consentimiento informado	139
Anexo 2	
Protocolo de recolección de datos	141
Anexo 3	
Guía de aspectos orientadores para contar la historia de vida	143
Anexo 4	
Procedimiento de pilotaje y rejillas de valoración del protocolo de recolección de datos	144

Resumen

Esta investigación examina las conexiones entre el aprendizaje de español como segunda lengua y la construcción de identidad racial de aprendientes sordos en el contexto colombiano. Desde la óptica de la teoría crítica de la raza, el estudio está orientado hacia la conscientización y deconstrucción de dinámicas de poder que han producido prácticas de discriminación, marginación, homogenización, e invisibilización, generadas por relaciones opresivas y de dominio en los procesos de enseñanza aprendizaje del español. Es así como el análisis resalta la desigualdad entre la comunidad sorda, la comunidad oyente, y el posicionamiento de sus lenguas.

Mediante un enfoque cualitativo se desarrolló un estudio narrativo sustentado en historias de vida y entrevistas a profundidad realizadas a 9 participantes sordos de 5 ciudades colombianas. El estudio identifica a través del análisis temático cómo los aprendientes sordos han configurado identidades dentro de estructuras sociales racializadas en las que el aprendizaje de español como segunda lengua ha ejercido una importante influencia.

Las conclusiones de estudio relevan la importancia del conocimiento experiencial de los aprendientes sordos e instan a la conscientización de actores relacionados con los procesos de enseñanza aprendizaje del español para derrumbar las formas de opresión y desigualdad, que son perpetuadas al ser ignoradas. Dentro de las proyecciones se considera importante el estudio de la construcción de identidad racial con profesores y la influencia de estructuras racializadas en las políticas y normativas actuales, así como en las prácticas pedagógicas de enseñanza del español como segunda lengua.

Palabras clave: Sordos aprendientes de español, identidad racial, racialización, español como segunda lengua

Introducción

El presente proyecto de investigación se inscribe en el campo de la Sociolingüística, específicamente en el área del bilingüismo y contacto de lenguas. En particular, pretende relacionar la construcción de identidad racial de un grupo minorizado y el aprendizaje de español como segunda lengua. Dentro de los referentes teóricos principales se encuentra el papel de las lenguas como signos importantes de identidad en las complejas relaciones sociales, políticas y económicas de grupos lingüísticos, que se traducen en relaciones de prestigio y poder, tal como lo plantea Montrul (2013). Así mismo, integra los planteamientos de Moreno (2008) quien relaciona el contacto de lenguas con el bilingüismo social, y expone cómo el grado de bilingüismo, el uso de cada lengua y su mantenimiento en una sociedad, están ligados a factores políticos y sociales.

La propuesta tiene como objetivo establecer las posibles conexiones entre el aprendizaje de español como segunda lengua y la construcción de identidad racial de aprendientes sordos. Establece que desde el punto de vista sociolingüístico, la situación de bilingüismo que viven las personas sordas representa la convivencia de una minoría lingüística y cultural bajo el dominio de la mayoría oyente. Así mismo, expone que los procesos identitarios que han vivido las personas sordas se han generado bajo la visión de diferentes paradigmas socioculturales, dentro de determinadas jerarquías sociales, discursos, e ideologías, que, en general, han tenido tendencias discriminatorias, en diferentes épocas.

En tal sentido, se destaca la Teoría Crítica Racial- TCR- (Delgado & Stefancic, 2001) como perspectiva de análisis, cuyo enfoque trasciende la visión de “raza” como una condición objetiva relacionada con diferencias en el color de la piel, hacia el entendimiento de “raza” como una cuestión de estructura social y representación cultural que inciden en las experiencias de vida de ciertos grupos sociales sujetos a estructuras raciales como: jerarquizaciones de superioridad e

inferioridad, desigualdades y discriminación (Ladson-Billings 2005). Desde este punto de vista, hablar de raza es hablar de múltiples facetas de poder y de desigualdad social.

De las jerarquizaciones y desigualdades que pueden generarse entre grupos, surge el planteamiento de una perspectiva racial en la construcción de identidad, en las que el aprendizaje de español como lengua de la mayoría oyente puede ser un fuerte factor identitario que no escapa a las diferentes opresiones que han vivido las personas sordas. Este tema reviste importantes implicaciones para las prácticas de enseñanza aprendizaje de EL2 con población sorda, principalmente en el marco actual de la garantía de derechos y en la implementación de referentes normativos relacionados con la educación bilingüe bicultural para sordos.

El proceso metodológico se desarrolló bajo un paradigma cualitativo dirigido a la comprensión de acontecimientos mediante la indagación e interpretación de hechos, desde una postura inductiva y con una perspectiva holística de las personas. Se utilizó un diseño de investigación narrativa en el cual el eje de análisis es la experiencia humana y el sentido que las personas construyen de dicha experiencia. En coherencia, se utilizó la historia de vida como espacio de co-construcción sentido que atribuyen los sujetos a lo cotidiano dentro de determinadas prácticas sociales. A este respecto, y en relación con la configuración de identidad, Clandinin (2007) expone que las historias son un medio de las personas para dar forma a sus vidas, sobre quiénes son ellos y quienes son los otros, conforme interpretan su pasado en función de esas historias. El trabajo de recolección de información se complementó con la técnica de entrevista a profundidad.

De esta manera, la investigación indagó sobre los acontecimientos y contextos socioculturales en los que las personas sordas participantes han aprendido español, cómo han interpretado sus experiencias y los significados que han construido de ellas en la configuración de

su identidad. Tales interpretaciones surgen del entorno natural de sus historias de vida como aprendientes de español, y mediante el análisis temático se llegó a la comprensión de relaciones existentes entre la construcción de una identidad racial y el aprendizaje de español como L2.

El documento presenta, en su orden, el planteamiento del problema de investigación, en el cual se expone cómo diferentes marcos legales en Colombia han hecho trascendencia para reconocer la Lengua de Señas Colombiana como primera lengua de la comunidad sorda y el español escrito como la segunda lengua. Sin embargo, ciertas concepciones sociales acerca de las personas sordas han derivado en condiciones de desigualdad entre grupos lingüísticos mayoritario y minoritario, situación que sugiere posibles conexiones entre la construcción de identidad y el aprendizaje del español.

En seguida se presentan los objetivos del trabajo en los cuales se plantea la identificación de significados que los participantes sordos atribuyen al aprendizaje de español según su posicionamiento social como comunidad minoritaria. Así mismo, se plantea determinar las implicaciones para la configuración de prácticas de enseñanza aprendizaje de español como segunda lengua.

Luego se presentan los antecedentes de investigación relacionados con la temática de estudio, dentro de los cuales se priorizaron aquellos que se centraron en observar las relaciones raciales jerarquizadas en las que se involucra el aprendizaje de segundas lenguas. Se destacan ciertos antecedentes que han tratado la identidad en estudiantes sordos en contextos educativos, dada la relación con el tema de estudio.

A continuación se desarrolla el marco teórico, en el cual se relacionan temáticas centrales como los planteamientos de la Teoría Crítica de la Raza como marco para analizar las conexiones entre el aprendizaje de lenguas con la construcción de identidad en situaciones de bilingüismo.

Otros temas vinculantes se relacionan con concepciones y perspectivas sociales de las personas sordas y comunidad sorda.

El marco metodológico que prosigue detalla todo el procedimiento investigativo desde el planteamiento del paradigma cualitativo de investigación, el diseño y tipo de estudio narrativo y el análisis temático como técnica. Se realiza una minuciosa descripción acerca del desarrollo metodológico de las etapas investigativas propuestas finalizando con las consideraciones éticas, punto fundamental en el desarrollo de este estudio.

Se presenta luego el análisis de resultados enmarcado en las dos temáticas principales que surgieron de los datos: manifestaciones de estructuras raciales en el entorno de aprendizaje de español y posicionamiento identitario hacia las lenguas. Para finalizar se presentan las conclusiones del estudio y la proyección de investigación futura que se considera consecuente con los hallazgos del presente estudio y con necesidades de profundización del conocimiento en el área.

Planteamiento del problema de investigación

En los ámbitos político, sociocultural y normativo de la actualidad colombiana, se presenta un contexto explícito de la garantía de derechos de las personas sordas por parte del estado y la sociedad. Dicho contexto normativo precisa cánones ligados a determinaciones sobre la primera y segunda lengua de la comunidad sorda, lo que resulta de amplio interés para el presente estudio, toda vez que brinda un marco para la enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua.

Dicho marco se encuentra conformado, inicialmente, por la Ley 324 de 1996 en la que por primera vez en el país se hace reconocimiento a la lengua manual colombiana como una lengua visual, con un vocabulario, gramática, expresiones idiomáticas y sintaxis propias, diferentes al español. Esta ley, que estableció obligaciones al estado relacionadas con la enseñanza, investigación y difusión de la lengua, también derivó hacia el ámbito educativo al establecer mediante la resolución 1515 de 2000, el requisito de adoptar proyectos educativos bilingües para el ciclo de educación básica para sordos, donde la Lengua de Señas Colombiana, LSC en adelante, es la primera lengua y la lengua castellana escrita, la segunda. Esta disposición especificó el fomento de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua castellana escrita como segunda lengua.

Posteriormente, la ley 982 de 2005 que estableció normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas, definió la LSC como la lengua natural que hace parte del patrimonio cultural de una comunidad de sordos y la cualifica al mismo nivel de cualquier otra lengua oral. Esta ley refirma la educación bilingüe para sordos disponiendo que la educación debe ser vehiculada a través de la LSC y facilitar el castellano como segundo idioma en su modalidad escrita, primordialmente, u oral en los casos que sea posible. Igualmente establece el respeto de las diferencias lingüísticas y comunicativas en las prácticas educativas y el alcance de una educación bilingüe de calidad.

Más recientemente, la ley 1618 de 2013 que establece las disposiciones para garantizar el

pleno ejercicio de los derechos de personas con discapacidad origina el decreto 1421 de 2017, que reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Aquí se corrobora la oferta bilingüe bicultural para población con discapacidad auditiva, como aquella cuyo proceso de enseñanza aprendizaje será en LSC como primera lengua, Español como segunda lengua, y establece la disposición de aulas paralelas y docentes bilingües dentro de los establecimientos educativos regulares, de tal modo, se propone fortalecer el posicionamiento de la LSC y la identidad de esta comunidad.

Complementa este esquema normativo la Sentencia C-605 de 2012 de la Corte Constitucional en relación con la equivalencia de personas sordas con las comunidades y pueblos indígenas, en tanto su desarrollo lingüístico propio es parte del patrimonio pluriétnico y multicultural de la nación.

Este espectro legal implica que los diferentes escenarios y entornos de la sociedad colombiana deben responder de manera efectiva y pertinente a las particularidades de la población sorda, siendo una de las principales la situación de bilingüismo individual y social que caracteriza la vida de la comunidad. Desde el punto de vista sociolingüístico esta situación describe la convivencia de una minoría lingüística y cultural bajo la predominancia lingüística y cultural oyente.

El acceso a la información, a la socialización, al conocimiento, a la institucionalidad del estado, y con ella a los derechos como ciudadanos ha estado mediada por la lengua mayoritaria, el español, cuyo proceso de enseñanza aprendizaje se ha considerado forzado y no exento de conflicto.

De tal manera que, desde el punto de vista de estudio, se entiende que la construcción de identidad se relaciona con diferentes paradigmas que en diferentes épocas se han tenido sobre la comunidad sorda, los cuales determinan concepciones, comportamientos, formas de actuar y también actitudes, tanto hacia la lengua de señas como hacia el español, que ejercen gran influencia en la vida y experiencias de las personas.

Se otorga también un papel importante a la reflexión sobre la dinámica de las relaciones de

poder, lingüísticas y culturales, que han caracterizado la situación de bilingüismo de la población. Se parte de la suposición de que los diferentes paradigmas han tenido y siguen teniendo un profundo impacto en las relaciones entre construcción de identidad y enseñanza aprendizaje de lenguas: Como señala Weedon (1997 citado por Norton, 2013), a través de la lengua una persona negocia un sentido de sí misma, dentro y a través de una gama de sitios en diferentes momentos en el tiempo. A través de la lengua, una persona gana o se le niega el acceso a poderosas redes sociales que dan a los estudiantes la oportunidad de hablar.

Así mismo, Norton (2013) expone que al adoptar un punto de vista posestructuralista sobre las relaciones entre lengua e identidad, se entiende que las luchas por los significados sociales son atribuibles a un idioma determinado y que las comunidades lingüísticas son arenas heterogéneas y a menudo caracterizadas por conflictos que reclaman la verdad y al poder. Es decir, la lengua no se concibe como un medio neutro de comunicación, sino que imbrica un significado social, en un mundo frecuentemente inequitativo. Es decir, porta un discurso que implica poder en las relaciones entre individuos, comunidades y naciones.

De tal manera que para el caso de la población sorda se observa el desarrollo de perspectivas opuestas en la construcción de identidad, derivadas de paradigmas también opuestos. Tal como lo expone Rusell, G. (2016), históricamente se identifican dos paradigmas en la concepción de las personas sordas: El paradigma médico-patológico en el que prevalece la mirada sobre los déficits derivados de la falta total o parcial de audición, y el paradigma sociocultural que propone una mirada antropológica y social de la comunidad sorda

Estos paradigmas devienen en perspectivas o dimensiones de identidad diferentes, como son, el audismo desde la perspectiva médica (Humphries 1977, Lane 1992 citado por Small & Cripps, 2016), y la sordedad, desde la perspectiva socioantropológica (Ladd 2011). Así mismo, desde las diferentes concepciones también se han desarrollado perspectivas sobre la educación y la enseñanza

del español a las personas sordas, lo que supone a su vez, diferentes maneras de relacionar la lengua mayoritaria con la construcción de identidad de los individuos.

De acuerdo con Ladd (2011), estos paradigmas han implicado diferentes formas de opresión y discriminación de los sordos. Sin embargo, la conformación de comunidad Sorda ha llevado a este colectivo a deconstruir discursos y representaciones de sí mismos, y asumir posiciones respecto a la comunidad oyente, su cultura, su lengua, los que han hecho parte de la construcción de su identidad cultural. Estas posturas establecen la manera de relacionarse y ver al otro, y se convierten en un elemento primordial que determina actitudes y puntos de vista ante el aprendizaje del español como segunda lengua.

En este contexto, el presente estudio pretende abordar este asunto desde una perspectiva que amplía la visión del aprendizaje de español como segunda lengua, en relación bidireccional con la construcción de identidad de aprendientes sordos, estableciendo posibles relaciones jerarquizadas, determinadas por estructuras sociales, políticas y culturales.

Se propone, por tanto, una visión desde la teoría crítica de la raza (Delgado & Stefancic, 2001; Ladson, 2005) para establecer las posibles relaciones entre los fenómenos de identidad cultural de la comunidad sorda y el aprendizaje de español como segunda lengua. Una aproximación a la definición de identidad racial de acuerdo con Manzano (2012), comprende las diferentes relaciones que se producen entre los individuos en el transcurso de sus vidas, en las que se expresa la capacidad de los sujetos de reconocerse a sí mismos dentro de un todo, como sujetos cuya construcción identitaria está influida por contextos de época y patrones socioculturales con una significación social positiva o negativa, lo que constituye la racialidad.

La TCR se plantea como una herramienta analítica que permitirá dar sentido a las experiencias de las personas sordas, las cuales se presume, han sido permeadas por persistentes desigualdades. En este sentido, lo racial trasciende las jerarquías originadas en el color blanco o negro de la piel, y se

centra en la comprensión de diferentes tipos de jerarquizaciones sociales, como superioridad e inferioridad, estatus, valoraciones dispares, creencias negativas/positivas sobre capacidades cognitivas, capital lingüístico, entre otros.

Este trabajo se inscribe en el área temática y línea investigativa de Sociolingüística en el Instituto Caro y Cuervo, y se contextualiza en el marco de las relaciones entre lengua, cultura y sociedad, fundamentales en el campo de la enseñanza de ELE/L2. En específico, pretende establecer las posibles relaciones entre la construcción de identidad y el aprendizaje de español como segunda lengua en un contexto sociolingüístico que marca diferencias entre la comunidad minoritaria sorda y la comunidad mayoritaria oyente. Así mismo, pretende generar insumos al Instituto Nacional para Sordos, para la toma de decisiones basadas en evidencia, en relación con el posicionamiento de acciones pertinentes en la garantía de derechos de la comunidad sorda.

En el contexto sociolingüístico colombiano se evidencian diferencias de poder y estatus entre el español y la LSC que deviene de la inequidad entre la sociedad mayoritaria oyente y la comunidad minoritaria sorda. Los paradigmas desde los cuales el dominio oyente ha concebido y tratado a las personas sordas en los diferentes escenarios sociales, sugiere tendencias y prácticas de racialización hacia ellas, las que surgen por el centrismo en la deficiencia auditiva que puede conducir a diferentes formas de discriminación y opresión, de las que, seguramente, no escapan el acceso a su lengua natural y las prácticas de enseñanza aprendizaje de español como segunda lengua.

Tales circunstancias de desigualdad e injusticia social validan el interés investigativo de ésta propuesta desde la TCR, punto de vista que se considera novedoso al proponer una perspectiva más amplia para acercarse a las posibles construcciones identitarias racializadas de las personas sordas y su interacción, positiva o negativa, con la implementación de prácticas de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua en ésta población.

El aprendizaje del español como L2 ha estado marcado por procesos sociolingüísticos altamente significativos como la falta de posicionamiento de la Lengua de Señas Colombiana como primera lengua, y la necesidad de acceder al español como lengua nacional. En principio, esta situación ha generado impresiones acerca de prácticas culturales que contribuyen a afianzar la desigualdad social. Tener acceso a este conocimiento brindará un aporte base al alcance de mejores prácticas de inclusión social de la población en el contexto educativo bilingüe bicultural, a través de la concientización sobre el papel recíproco de distintos grupos en la construcción de sociedad y en la transformación de cultura.

En específico, conocer de qué manera la construcción de identidad racial de las personas sordas influye en los procesos de aprendizaje de EL2, según posturas y relaciones frente a la comunidad y cultura oyente, marcará pautas diferenciales en las propuestas educativas y de enseñanza aprendizaje del español escrito, atendiendo al respeto de particularidades y necesidades lingüísticas, así como al posicionamiento más equilibrado de la Lengua de Señas Colombiana en las propuestas bilingües biculturales.

Teniendo en cuenta lo anterior y con el propósito de examinar si hay significados racializados que surgen de los contextos sociales, históricos y culturales en relación con la construcción de identidad y el aprendizaje de español como segunda lengua se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se relaciona la construcción de identidad racial de aprendientes sordos y el aprendizaje de español como L2?

Objetivos de Investigación

Objetivo General

Establecer las relaciones entre la construcción de identidad racial de aprendientes adultos sordos y el aprendizaje de español como L2

Objetivos Específicos

Explorar los factores sociolingüísticos que han influido en el aprendizaje de español y en la construcción de identidad de aprendientes sordos dentro de la sociedad mayoritaria

Identificar los significados que atribuyen los aprendientes sordos al aprendizaje de español como segunda lengua en relación con su posicionamiento social como comunidad minoritaria.

Determinar las implicaciones que surgen del análisis de la construcción de identidad racial de aprendientes sordos para la configuración de prácticas de enseñanza de español dirigidas a esta comunidad.

Antecedentes

En este apartado se presentan antecedentes investigativos relacionados con dimensiones de estudio en los campos de identidad racial, sordos, y aprendizaje de segundas lenguas, mediante el cual se realizó una aproximación a los desarrollos investigativos previos que pueden ser referentes del presente estudio.

Inicialmente se relacionan estudios que han explorado las conexiones entre raza y construcción de identidad. En el contexto educativo en Colombia, Bonilla (2016) utilizó la TCR como herramienta teórica para observar las formas en que las identidades raciales se construyen en las perspectivas de las prácticas educativas de los maestros. Desde una perspectiva a nivel macro de políticas y currículo, a nivel meso de medios de comunicación, y a nivel micro en la práctica docente, identificó que en la educación se negocian significados mediados por relaciones de poder y que las categorías raciales siguen estando presentes, aunque en apariencia la discriminación y la raza no sean importantes en el contexto colombiano. Sus hallazgos sugieren fuertemente que los discursos centrados en la blancura presentes en las políticas públicas y en los medios de comunicación parecen tener un impacto en las perspectivas de los maestros sobre las identidades raciales y en las prácticas educativas. Existe una jerarquía cultural que se asigna igualmente a determinados grupos privilegiados y que, irónicamente, en la lucha por ser menos discriminatorios, los maestros terminan reproduciendo estructuras racistas.

Los hallazgos de Bonilla permiten, para el presente estudio, demarcar un contexto amplio que se encuentra racializado, en tanto sus argumentos se aplican en suma a las prácticas educativas desarrolladas con la comunidad sorda dentro del sistema educativo en Colombia, y que aluden a aspectos particulares de las identidades raciales en relación con la discriminación y la desigualdad. Una aclaración importante en la investigación de Bonilla que es referente de

análisis en la educación de la población sorda, es que en el contexto específico de la educación, estas estructuras raciales han surgido como una causa o una consecuencia de las prácticas homogenizantes de las escuelas y de la sociedad, dado que las instituciones sociales desarrollan normas que moldean los comportamientos y valores de las personas.

En el caso del presente estudio, este planteamiento podría visualizarse tanto en la relación comunidad oyente y comunidad sorda, como en la lengua de señas y el español, ámbitos en los que se han establecido separaciones jerárquicas basadas en ideas de superioridad e inferioridad. De igual manera, desde el estudio de Bonilla se precisa que la idea de desigualdad y justicia social implica etiquetas construidas socialmente y se aplican a grupos minoritarios tales como pueblos indígenas, afrodescendientes, gitanos, romaníes, que también han sido clasificados como minorías raciales, inicialmente marginados y posteriormente reconocidos en el marco jurídico del país, para hacerlos visibles. De acuerdo con esta descripción, cabría mencionar también a la comunidad sorda, como minoría lingüística.

Otro referente investigativo es el de Stapleton (2015), quien exploró las experiencias universitarias de mujeres sordas de color en relación a familia, aula universitaria, vida extracurricular y el papel de la interseccionalidad de identidades racial/étnica e identidad sorda. Observó las tensiones que pueden derivarse de negociar dicha interseccionalidad con el propósito de entender las experiencias en la vida universitaria cuando se trata de una población estudiantil aparentemente invisible en contextos de educación superior en Estados Unidos. Metodológicamente se desarrolló el estudio desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo fundamental, sustentado en resúmenes descriptivos y relatos precisos de las experiencias de las mujeres, metodología congruente con la epistemología sorda, que es una perspectiva de centricidad sorda influenciada por teorías críticas y culturales. Como perspectiva de análisis utilizó la teoría crítica sorda como una herramienta para reelaborar las experiencias de las mujeres. Esta

teoría está centrada en los sordos, creada por y para las personas sordas, para hablar con mayor precisión sobre sus experiencias vividas, y se deriva de la Teoría crítica de la raza. En este sentido se encuentran confluencias de perspectiva de análisis con el presente estudio.

El estudio concluyó que la raza y la etnia influyen en la percepción del clima del campus y que no puede presumirse que todas las comunidades estudiantiles minorizadas tengan las mismas experiencias o necesidades. Estos hallazgos muestran la importancia de no esencializar todas las experiencias de personas sordas o de personas de color y permiten relacionar teóricamente la raza como construcción social, en la jerarquización y diferenciación de grupos minoritarios, y principalmente en la construcción de identidad individual, en relación con las estructuras sociales circundantes.

En la misma línea investigativa de la interseccionalidad entre raza e identidad sorda, Stapleton y Croom (2017) utilizaron el marco de referencia de la teoría crítica de la raza y la teoría crítica de los sordos para analizar las formas en que los estudiantes sordos como grupo minorizado experimentan microagresiones racistas y audistas en los contextos universitarios. Esta investigación utilizó como método investigativo las historias de vida. Los hallazgos muestran cómo los educadores contribuyen a que los estudiantes sordos negros experimenten microagresiones como invisibilidad y trivialización. Esto se evidencia en que las experiencias, cuerpos, pensamientos, voces y/o culturas de los estudiantes son ignorados intencional o involuntariamente, pasando desapercibidos o siendo excluidos. Las microagresiones racistas/audistas encajan dentro del tema de la banalización que resulta de ser aparentemente reconocidos de manera intencional, pero que en el fondo siguen siendo menospreciados, lo que incide en su identidad y orgullo propios. Una conclusión importante de este estudio es que en muchas situaciones y ambientes las buenas intenciones pueden perpetuar microagresiones incluso dentro de la familia.

Los anteriores reportes de investigación son un referente importante para el presente estudio y brindan un aporte valioso en el sentido de que muestran las formas de opresión de las que son objeto los miembros de comunidades sordas en otros contextos internacionales. Se observan similitudes en cuanto a la interrelación de temáticas entre racialización y sordos, así como en los enfoques metodológicos y marcos utilizados para el análisis.

Otras investigaciones encontradas como antecedentes de investigación, se han desarrollado sobre la relación entre aprendizaje de español y construcción de representaciones sociales. En el año 2018, Yarza realizó un estudio sobre las representaciones sociales que construyen los Sordos adultos de la provincia de Río Negro (Argentina) sobre su alfabetización, el uso que hacen del español escrito y nivel de competencia. A partir de entrevistas en profundidad para reconstruir sus historias de vida, centró el trabajo en tres ejes: (1) la comunidad Sorda como minoría lingüística y cultural, (2) la lengua escrita como práctica social y (3) las representaciones sociales como (re)productoras de comportamientos ante ciertos objetos sociales, pero también, terreno fértil para la generación de cambios.

Partiendo de que la representación social aproxima a la visión de mundo que las personas o grupos tienen y utilizan para actuar o tomar posición, y a través del análisis de historias de vida, resalta dentro de sus hallazgos las principales representaciones sociales, tales como: Aprender y usar la lengua escrita genera sentimientos y actitudes con orientación negativa para las personas sordas, la lengua escrita es difícil de aprender, la dificultad de su léxico y su gramática genera dependencia de personas oyentes para el desarrollo de las actividades de lectura y escritura; la escuela y la familia son las responsables de las dificultades que tienen los Sordos para dominar la lengua escrita.

Otras representaciones se refieren a la valoración positiva que los sordos tienen de los

oyentes que ayudan al aprendizaje de la lengua escrita, reconocimiento de que el español escrito de los sordos es diferente al de los oyentes por los distintos niveles de competencia, que la lengua escrita permite la comunicación entre las personas sordas y oyentes. Así mismo, se tiene la representación de que los sordos pueden lograr mejores resultados en lengua escrita, pueden ser maestros de los niños Sordos, y son mejores que los maestros oyentes. Desde el punto de vista de Yarza (2018), estas representaciones sociales ofrecen pistas para encontrar mejores estrategias de enseñanza de español.

En el contexto del presente proyecto de investigación, estos resultados respaldan la postura que se describe en el planteamiento del problema, relacionada con que el aprendizaje del español escrito por parte de las personas sordas se presume no exento de conflicto. El concepto de representaciones sociales que se plantea en el estudio de Yarza se conjuga con los planteamientos de Ladd (2003) en Muñoz (2017), quien destaca que las percepciones y creencias de cada persona sorda representan sus experiencias de vida, su capital cultural, y son contribuciones al desarrollo de una identidad particular. Es importante aclarar que al referirse Ladd a la configuración de la identidad personal del sordo, se refiere al concepto de Sordedad, la cual se adquiere por medio de la experiencia individual y colectiva a través de las vivencias intersubjetivas del colectivo sordo, con la familia, compañeros y profesores oyentes, la cual es desbaratada por una forma particularmente intensa de opresión educacional.

Por otra parte, Couture (2016), llevó a cabo un reanálisis de los datos de un estudio longitudinal de 451 adolescentes sordos en escuelas públicas, para observar los efectos raciales, de género y de clase social en la educación. Sus pesquisas muestran que, aunque sus repercusiones son difíciles de identificar, sí tienen impacto en la educación de los sordos, al igual que los efectos raciales. Como un resultado particular, halló que el concepto de raza en relación con la educación sorda es ambiguo y se encuentra vinculado específicamente a los ingresos de los

padres, al logro educativo y a las actitudes hacia la lengua.

De otro lado, Khadar (2006) presenta la relación entre el aprendizaje de idiomas y la definición de la propia identidad social, cultural y racial de estudiantes afroamericanos que asisten a las escuelas urbanas en los Estados Unidos. En las escuelas se espera que adquieran dos formas del inglés: el inglés académico estándar tal como se utiliza en el aula y el inglés vernáculo afroamericano, el idioma socialmente aceptado que hablan la mayoría de sus compañeros de escuela. Este inglés vernáculo es un marcador de identidad lingüística y cultural para los estudiantes afroamericanos que utilizan el lenguaje como una manera de definir sus historias comunes y establecer una lealtad social, cultural y lingüística con su grupo, dentro y fuera del contexto escolar.

Muchos recién llegados al aprendizaje de inglés como segunda lengua se sienten presionados a asimilarse a la cultura social dominante de sus escuelas, haciendo que nieguen sus propias identidades idiomáticas y culturales. Para que estos estudiantes sean admitidos en el ambiente de la escuela, primero deben dominar los códigos sociales, lingüísticos y culturales del grupo dominante, que existen en una jerarquía social tácita dentro de una escuela. A menudo, son relegados a un estatus subordinado, en parte porque son vistos como racial y culturalmente diferentes, y en parte porque no conocen la elección particular de palabras, frases y formas fonológicas que les darán acceso a la comunidad dominante de habla. Encuentran una "atmósfera indeseable" porque a menudo son víctimas del ridículo debido a sus "acentos divertidos", su bajo nivel de dominio del inglés, y su vestimenta.

Si bien esta reflexión no se relaciona directamente con sordos ni con el aprendizaje del español como segunda lengua, sí ilustra una situación clara racializada donde se ejercen dominios sobre una minoría, y en la que el factor más relevante de minorización es el idioma. En un sentido

similar, Mingyue (2018), informa sobre un estudio cualitativo que investigó las experiencias de enseñanza de un grupo de maestros principiantes de inglés como segunda lengua con estudiantes de minorías étnicas en escuelas secundarias de Hong Kong. Encontró que, si bien los maestros sostienen que la sociedad no ha sido lo suficientemente tolerante con las minorías étnicas, creen que las minorías étnicas deben cumplir con las expectativas sociales para ganar respeto y más oportunidades. Al emitir un juicio sobre el estilo de aprendizaje y las actitudes de vida de los estudiantes de las minorías étnicas, y al instarlos a cambiar, los maestros han perpetuado y ratificado, quizás inconscientemente, los estereotipos sociales subyacentes. Se encuentra que el inglés acentuado que hablan los estudiantes de minorías étnicas se ha devaluado y deslegitimado, lo que puede desautorizarlos en entornos educativos y evitar que expresen y defiendan sus ideas. Estos resultados indican claramente las relaciones raciales jerarquizadas en las que se involucra el aprendizaje de segundas lenguas.

En esta misma línea, Bahadur & Adamson (2017), plantean que las cuestiones educativas en relación con las políticas de etnicidad y educación lingüística han sido poco exploradas en contextos asiáticos. Resaltan los problemas relacionados con los estudiantes de minorías étnicas y lingüísticas, que no han recibido mucha atención en el contexto poscolonial de Hong Kong. Su estudio destaca los desafíos y las tensiones que enfrentan los estudiantes de minorías étnicas nepalíes en dos escuelas de Hong Kong, que surgen de las políticas lingüísticas adoptadas por el gobierno poscolonial. Investigaron cómo los estudiantes enfrentan las presiones de aprender a través del inglés o cantonés hablado y chino escrito. El análisis de los datos revela que estos estudiantes enfrentan desigualdades en las escuelas debido a la falta de atención a su desarrollo educativo general, la discriminación en los entornos institucionales y la falta de oportunidades para mantener su propio idioma e identidad. Con base en los hallazgos, este documento propone un modelo de educación multilingüe para estudiantes de minorías étnicas, que tiene el potencial

de corregir el desequilibrio.

Para probar la teoría de la existencia de cuatro identidades sordas, Glickman (1993, citado por Colangelo & Mc Whirter, 2001), diseñó un instrumento para medir la identidad sorda mediante 4 constructos: Identidad auditiva, identidad marginal, identidad de inmersión, e identidad bicultural.

Glickman propuso estos cuatro tipos de identidades sordas a partir de experiencias de vida particular comunes a las personas, asumiendo que el proceso de desarrollo de la identidad sorda es similar al de otras personas culturalmente diferentes, tales como minorías raciales y étnicas. En su primera versión y aplicación de la escala a 161 personas sordas, se encontró evidencia de fiabilidad y validez en la medida. Sin embargo, el autor recomendó ciertas reformulaciones para mejorar las propiedades psicométricas, cambios que fueron validados por Colangelo & Mc Whirter (2001).

Estos autores observaron que un estereotipo común que enfrentan las minorías racial-culturales es la creencia de que todos los miembros individuales de una cultura en particular son homogéneos, creencia que ha sido rebatida por la investigación sobre el desarrollo de la identidad racial-cultural de minorías étnicas y no étnicas. En opinión de los autores, las personas sordas no escapan a esta visión, por lo que partieron de la poca evidencia investigativa acerca de la existencia de diferencias individuales o de grupos en la población sorda, específicamente en el desarrollo de la identidad, y revisaron y validaron la Escala de Desarrollo de Identidad Sorda.

De este desarrollo investigativo se generó la siguiente clasificación de identidades sordas:

Identidad auditiva, en la que una persona con discapacidad auditiva adopta el marco de referencia de las sociedades oyentes, ya que se esfuerza por funcionar de manera similar a una persona oyente en actitud, comportamiento, estilo de comunicación, etc. La sordera es vista

como una condición médico-patológica.

Identidad marginal, en la que una persona con discapacidad auditiva es ambivalente sobre su sordera y sobre cuál marco cultural de referencia (auditivo o sordo) apropiar. Aunque la marginalidad en el desarrollo de la identidad sorda y otras minorías se percibe comúnmente como un término negativo, es una etapa temporal en la que se desarrolla una identidad más solidificada.

Identidad de inmersión, en la que la persona tiene un sentido de *orgullo sordo* de tal manera que hay un alto nivel de implicación con la comunidad Sorda. La palabra *Sorda* está en mayúsculas para representar la afiliación social, cultural y política con la comunidad. El modo de comunicación es Lengua de Señas Americana. Esta identidad se caracteriza por una tendencia a despreciar a las personas oyentes mientras se idealiza a las personas sordas.

Identidad bicultural, en la que la persona sorda también puede ser bilingüe. Reconoce las fortalezas y debilidades tanto de las personas sordas como de las personas oyentes, al tiempo que logra una sensación de seguridad interior con su propia sordera.

Una conclusión de este estudio es que el tipo de identidad cultural sorda se relaciona con el inicio y el grado de pérdida auditiva de los participantes. Los resultados confrontan el estereotipo común que enfrentan las minorías racial-culturales de que todos los miembros individuales de una cultura en particular son homogéneos, es decir, la visión monolítica de las minorías de la que no escapan las personas sordas.

Por su parte, y llegando a conclusiones similares respecto a condiciones que afectan la construcción de identidad de las personas sordas, Fajardo & Melendres (2013) describen la trayectoria que las personas sordas han vivido para constituirse como comunidad lingüística minoritaria de reconocimiento social y político, como parte de la diversidad cultural de la nación.

Una de las conclusiones más importantes de este trabajo se relaciona con la contribución que la política pública ha tenido en el reconocimiento de la diferencia que determina lo cultural y lo étnico como los rasgos característicos e identitarios de la comunidad sorda. De otro lado, se destaca que este proceso ha sido complejo y ambiguo, en tanto ha desdibujado procesos identitarios y comunitarios propios de los sordos, transgrediendo derechos fundamentales de las personas y de su comunidad.

Al realizar una revisión analítica de los antecedentes expuestos, se encuentra en los últimos años una tendencia de intereses investigativos hacia la relación entre identidad racial y personas sordas, en las que, en algunos casos, se identifican posturas analíticas desde la Teoría Crítica Racial, más específicamente, en algunos estudios se menciona una teoría crítica de sordos. Estos antecedentes de investigación reflejan en distintos niveles y en distintos lugares, que las relaciones entre grupos mayoritarios y minoritarios en los que se involucran comunidades sordas han sido descritas como generadoras de identidades racializadas. Sin embargo, en los estudios encontrados no se hallan explícitos objetivos de investigación relacionados con la construcción de identidad racial en relación con el aprendizaje de segundas lenguas, lo que aporta más relevancia a la presente propuesta.

En general, los estudios revisados aportan posibilidades de contrastar las diferentes posturas que se han tenido respecto a la identidad racial, así como la implementación de distintos procedimientos de investigación dentro paradigmas cualitativos, que han sido los más utilizados para la investigación en el área temática, de tal manera que ofrecen un panorama que puede ser enriquecido con los hallazgos de la presente investigación.

La búsqueda de antecedentes realizada en el presente estudio evidenció la carencia de investigaciones que relacionen e integren en sus objetivos las temáticas de identidad racial, sordos,

y aprendizaje de segundas lenguas. Sin embargo, los estudios reportados en el texto anterior exponen conexiones temáticas que caracterizan la tendencia investigativa actual.

Marco teórico

En este capítulo se exponen las perspectivas teóricas que se consideran útiles para analizar críticamente la configuración de identidad racial de aprendientes sordos de español como segunda lengua y develar diferentes formas en las que el proceso de aprendizaje implica la negociación de relaciones de poder. Inicialmente se presentan dos enfoques generales de raza, la construcción de identidad racial y la explicación general de la Teoría Crítica de la Raza – TCR así como los constructos que permiten analizar jerarquías sociales que se pueden establecer más allá del color de la piel.

Se alude a concepciones que se han tenido de las personas sordas desde diferentes paradigmas, lo cual permite observar las posturas sociales dominantes hacia las personas sordas, su lengua, su cultura y las relaciones de superioridad e inferioridad entre oyentes y sordos. Además, se establecen conexiones con la situación de bilingüismo social, lenguas en contacto y las relaciones del aprendizaje de lenguas y la construcción de identidad racial. La discusión teórica sobre estos asuntos permite, a su vez, poner de manifiesto los factores sociolingüísticos que han rodeado los procesos de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua.

¿Por qué raza?

El lugar otorgado a este concepto en el presente estudio deviene de su importancia como referente para el análisis y comprensión de las relaciones y los conflictos sociales. En específico, se torna apropiado por su significatividad social y sus sentidos como constructo ideológico y político en el contexto de enseñanza del español como segunda lengua a aprendientes sordos.

El significado histórico más comúnmente atribuido a la raza es el biológico. Tal como lo afirman Castagna & Dei (2010) se relaciona con la pigmentación de la piel, aspecto que ha marcado históricamente el establecimiento de diferencias entre grupos. Desde este punto de vista el concepto ha tenido importantes implicaciones como mecanismo útil para explicar la variación humana observada por los exploradores europeos, los conquistadores y colonizadores quienes, a

partir de estas clasificaciones, legitimaron la explotación implacable y la subyugación de los no europeos (Reynolds y Lieberman citados por Castagna & Dei, 2010).

Desde este sentido biológico, el concepto de raza se apoyaba en una categorización de las personas sobre la base de diferencias percibidas en inteligencia, el carácter, la fuerza física y la belleza, características que se asociaban a capacidades para el lenguaje, la comunicación y la cultura. La mayor parte de este discurso, según Dei, ocurrió dentro de lo que se percibía como la ciencia objetiva y racional de la biología que presupone categorizaciones raciales *dadas naturalmente*.

La postura biológica de la raza no se asume en este estudio, sin embargo, se considera importante tomar nota de ella, toda vez que creó los esquemas sociales de desigualdad e inequidad que actualmente se aplican en las relaciones sociales. Y es en este punto donde se introduce la concepción social (Castagna & Dei, 2010), en la cual el término *raza* se concibe como un constructo social, político e ideológico, producto de contextos específicos, de instancias donde las relaciones sociales se han estructurado por medio de la significación de características humanas culturales, de tal modo que se definen y construyen colectividades sociales diferenciadas. Esta postura es ratificada por Von Esch, Motha y Kubota (2020) al afirmar que la categorización racial se construye socialmente más que biológicamente.

Carby (1990 citado por Castagna & Dei, 2010) se refiere a *procesos de racialización* para acercarse a la comprensión de nuevas formas de racismos y de expresiones históricas de identidades racializadas. Al hablar del término racialización, Campos García (2014) lo define como la producción social de grupos humanos en términos raciales. Hace referencia a categorías no preexistentes creadas por la relación entre grupos en desequilibrio. Según esta definición, no existen grupos raciales per se, sino solamente grupos socialmente racializados como resultado de prácticas, doctrinas y voluntariosas producciones de saber. Desde este punto de vista según el autor, las razas son un constructo social, ontológicamente vacío, resultado de procesos complejos de identificación,

distinción y diferenciación de los seres humanos de acuerdo a criterios fenotípicos, culturales, lingüísticos, regionales, ancestrales, etcétera.

En esta línea de discusión, se puede mostrar cómo una diferencia en la capacidad biológica para oír, que puede ser común a todas las personas y grupos sociales, genera antagonismos subrepticios de superioridad e inferioridad y aparecen entonces categorías raciales no existentes: Sordo/oyente, mayoría/minoría, LSC/español. En coherencia, vale la pena resaltar el trabajo de Omi y Winant (2014, citados por Gans, 2016) quienes definen la racialización como el proceso social mediante el cual se extienden significados raciales no solo hacia los grupos sino también hacia las relaciones y las prácticas. En este proceso las personas y las situaciones sociales deben ser percibidas como *diferentes* para ser objeto de racialización. Para el caso de este estudio, el concepto se aplica a las relaciones entre comunidad sorda y oyente en el ámbito de la enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua, en donde se establece un diferencial lingüístico.

Como bien lo enfatizan, Von Esch, Motha & Kubota (2020), este diferencial lingüístico es una variable importante de racialización ya que cobija las ideologías racializadas arraigadas en las prácticas de la enseñanza de idiomas. Por ejemplo, esto se hace evidente en las prácticas de escolarización que reflejan jerarquías racializadas de ciertos idiomas y sus hablantes, según se asocien a la blancura o no. Al respecto, acá vale la pena aclarar que, desde la TCR, hablar de blancura no es hablar exclusivamente de color de piel, sino también de privilegios de grupos dominantes y de relaciones de poder establecidas (Delgado y Stefancic, 2001).

Para hacer más integral la comprensión del proceso, resulta pertinente anexar el aporte de Gans (2016), quien considera que la racialización cubre formas de tratamiento hacia los grupos, que cambian con el tiempo pero pueden institucionalizarse, y van desde insultos, culpas, microagresiones y otras formas de estigmatización, pasando por discriminación, segregación, desalojo y otras formas

de exclusión de la sociedad de los dominantes raciales, hasta formas extremas de acoso, persecución, encarcelamiento y otras formas de castigo como el linchamiento.

Entonces, los anteriores referentes dejan claro que más allá de las categorías raciales conocidas convencionalmente, relacionadas principalmente con el color de la piel, existen aquellas creadas socialmente que se generan por algún aspecto diferenciador entre grupos sociales y conllevan a relaciones de poder inequitativas, lo que se ha expuesto como proceso de racialización.

Teoría Crítica Racial

En la presente investigación se parte de una perspectiva de análisis desde la TCR, que al lado de los conceptos de raza y racialización permite observar las relaciones entre construcción de identidad racial y el aprendizaje de español como segunda lengua. TCR de acuerdo con Delgado & Stefancic (2001) es un marco de análisis para estudiar y transformar la relación entre raza, racismo y poder, desde una perspectiva amplia que incluye la economía, la historia, el contexto, el interés grupal y propio, e incluso los sentimientos y el inconsciente.

Los autores refieren que esta teoría originada en el contexto de los estudios jurídicos críticos y del feminismo de Estados Unidos en los años 70, y se ha extendido a varios campos de investigación, entre ellos, el de la educación. Una característica primordial de la TCR es que posee una dimensión activista, de tal modo que más allá de la comprensión de las situaciones sociales y su organización en líneas y jerarquías raciales, persigue la transformación social.

Es importante resaltar en este punto las características o principios básicos de la TCR, que Delgado & Stefancic (2001) describen y que hacen parte fundamental del análisis que se presenta más adelante. El primero hace referencia a entender que el racismo es habitual y cotidiano en la sociedad, sin embargo, al estar sustentado en categorías creadas socialmente es difícil de abordar y se encuentra encubierto en falsas concepciones de igualdad. Esto se entiende para el presente

estudio en la misma manera en que lo plantean Plaut et al. (2018) en relación al daltonismo racial que consiste en minimizar la importancia de pertenecer a un grupo racial, esconder prejuicios y cultivar, a la vez, una imagen igualitaria de sí mismo. Por ejemplo, podría interpretarse como ejemplo de éste principio, una situación en que se asegure que todos somos iguales, que todos tenemos las mismas habilidades y capacidades, pero al mismo tiempo, tapar dudas, inseguridades hacia las personas y disimular actitudes de superioridad al interactuar con personas o grupos que en realidad se consideran inferiores.

Desde su experiencia como persona sorda, Jacobs (1989) opina que por la apertura de nuevas oportunidades y el aumento de la movilidad ascendente para las personas sordas, podría pensarse que el prejuicio público y la discriminación casi han desaparecido para la comunidad sorda estadounidense, sin embargo, considera, que lejos de desaparecer, los prejuicios y la discriminación, aunque muy disminuidos, han pasado a la clandestinidad, al subconsciente de muchas personas oyentes que probablemente negarían enérgicamente tener algún prejuicio.

El daltonismo racial implica discriminación inconsciente, según las palabras de este autor. Aunque reconoce que el prejuicio hacia las personas sordas y hacia la lengua de señas ha sido reemplazado por una mayor comprensión y apreciación como una cultura diferente, todavía este entendimiento no es pleno, y aún los sordos se enfrentan a conceptos erróneos y maltrato.

El segundo se refiere a que la supremacía blanca está al servicio de intereses que, aparentemente, convergen con los intereses de grupos ubicados en una posición de inferioridad, por ejemplo, el interés por su bienestar. Esto implica que decisiones políticas pueden convergir más hacia intereses propios de la élite, que hacia el deseo de ayuda a los más vulnerables. Podría plantear como ejemplo interpretativo de este principio, cuando se diseñan iniciativas políticas como las acciones de emprendimiento productivo para comunidades vulnerables, pero se vuelven exclusivas para quienes tengan acceso a programas que benefician en realidad a la empresa privada.

En tercer lugar, la TCR expone el principio de *construcción social* en relación a que las razas son productos del pensamiento y de las relaciones sociales entre grupos. Por ejemplo, las concepciones que desde los oyentes se han creado respecto a la sordera y a las personas sordas, sus competencias, habilidades, capacidades y potencialidades.

En cuarto lugar, se plantea la racialización diferencial o las formas en que la sociedad ejerce dominio sobre los grupos minoritarios en diferentes momentos y para suplir necesidades cambiantes (por ejemplo, el mercado laboral). Finalmente, presenta la noción de interseccionalidad y antiesencialismo, en referencia a que ninguna persona tiene una sola identidad unitaria fácil de definir, sino que todo el mundo tiene identidades potencialmente conflictivas y superpuestas, por ejemplo, la confluencia de categorías de raza con estatus social, genero, lugar de procedencia, sordo, lo que quiere decir que no hay una perspectiva única generalizable a todos los miembros de un mismo grupo.

Una interpretación de este principio es ejemplificada por Doe (1989), quien llama la atención respecto a la interseccionalidad de características identitarias de personas sordas que pueden ser pasadas por alto. Si bien las personas sordas constituyen una minoría cultural dentro de una cultura auditiva dominante, también existen múltiples minorías dentro de la comunidad sorda, las que pueden ser oprimidas dentro de ella, por ejemplo, ser negro, gay, mujer, hispano, asiático, tener discapacidad mental, a las que a su vez, se les otorga estatus aún más bajos.

El punto que se quiere resaltar, es que a la comunidad sorda le ha costado luchar contra la opresión y la discriminación para llegar a cohesionarse y, al mismo tiempo, se ha tornado excluyente de cierto tipo de miembros, reproduciendo jerarquías de desigualdad que la sociedad mayoritaria ha transmitido a los sordos. Esto hace parte de comportamientos de discriminación inconsciente.

En este punto es crucial manifestar un acuerdo con Calhoun (2012) quien explica el

antiesencialismo como la ideología de la TCR que desafía las nociones de que las personas poseen identidades singulares y definitorias, sugiriendo en cambio, que la identidad es más bien una combinación híbrida, de múltiples capas y características variadas, construidas y negociadas socialmente. Este argumento se considera totalmente aplicable al análisis de construcción de identidad de las personas sordas.

Vale la pena reiterar que al plantear la problemática de este estudio se partió de tener una claridad en que al hablar de racialidad se está en un terreno no limitado al de las divisiones ocasionadas por diferencias de color. Tal reiteración es fundamental al observar la información que aporta Ladson (2005) para la comprensión de TCR. Aclara que inicialmente el análisis social desde la Teoría Crítica de la Raza se centró en las fronteras de blancos y negros, pero en la actualidad se ha extendido a otras poblaciones y otras experiencias que pueden verse afectadas por las mismas estructuras raciales, como jerarquizaciones de superioridad e inferioridad, desigualdades, y discriminación. Como ya se ha explicado se tiene el interés de analizar esta tendencia en relación a la población sorda.

Una derivación importante de TCR para este estudio es la descrita por Gertz (2016b), denominada Deaf Crit que consiste en un movimiento social, en línea con el de otros grupos minoritarios como afroamericanos y mujeres, que surgió para reducir la discriminación en la sociedad en contra de las personas sordas. Esta tendencia defiende la lengua de señas como un idioma legítimo y el reconocimiento de una cultura propia que conlleva a ganar autodeterminación y posicionamiento en la sociedad, aunque la lucha de las comunidades sordas y las sociedades dominantes continúan hoy en día.

Entonces, Deaf Crit se identifica como la aplicación de TCR para sordos al tener conciencia de la subordinación audista y la marginación de personas sordas. Siguiendo con Gertz (2016b), los aspectos que componen la TCR se pueden adaptar a Deaf Crit de manera adecuada, en tanto puede

establecerse una centralidad e interseccionalidad de las personas sordas y el audismo, hay un desafío a la ideología oyente dominante, existe compromiso de justicia social con las personas sordas, propone centralidad en el conocimiento experiencial sordo, al igual que la perspectiva interdisciplinaria para ampliar la comprensión de las personas sordas. El audismo hace referencia a una noción de superioridad en función de poseer la capacidad para oír o para comportarse como un oyente, de acuerdo con Humphries (1977, en Gertz & Bauman, 2016). Este punto es importante, en tanto utilizamos este foco de análisis de TCR para mirar las relaciones entre los grupos implicados en el presente estudio. Retomando a Palacios y Guevara (2013 citado por Manzano, 2012) precisa que si bien el color de la piel es la base de la discriminación racial, son más los impactos ideológicos y culturales.

Para complementar este apartado temático, es importante referir a la categoría racial de la *blancura* la cual, de acuerdo con Cruz & Bonilla (2021), no se refiere a la distinción de sujetos con cierto color de piel, sino que es entendida como un concepto de superioridad incorporado en los discursos y prácticas sociales para poner en desventaja social, económica, política y cultural a determinados grupos sociales. En este sentido se entiende la *blancura* como una categoría racial y corresponde a una dimensión simbólica de jerarquía de razas como forma para organizar el mundo social, afín con la idea de perfección de un *blanco* idealizado frente a otros que no lo son. Así mismo, la *supremacía blanca* (Delgado & Stefancic, 2001) es otro término que relacionado con TCR y es entendida como los privilegios automáticos que provienen de la membresía al grupo dominante. Se entiende privilegio como el derecho propio a la ventaja conferido a unos pero no a otros.

Finalmente, el término *dispositivo de blancura* que se relaciona con la creencia insertada en la dimensión cognitiva de las poblaciones respecto a que *el blanco* es símbolo de superioridad en distintos niveles físico, intelectual y cultural (Vela, 2012). Para el caso del presente estudio, se entiende la *blancura* y la *supremacía blanca* en poder del oyente, a oír, al aprendizaje de la lengua

oral, a escribir y leer en niveles similares a los oyentes proficientes.

La comprensión de principios de la TCR, sus conceptos relacionados, tales como el dispositivo de blancura, la supremacía blanca, el daltonismo racial, interseccionalidad y antiesencialismo, audismo y Deaf Crit, entre otros, proporcionan un marco de referencia viable para analizar la configuración de identidad racial de aprendientes sordos.

Identidad

En esta temática he considerado importante hacer referencia al término de identidad, para plantear que son varios los posibles sentidos en que se podría encontrar en los datos recolectados en este estudio. Se aplica enteramente la afirmación de Rascón (2017) cuando dice que “hablar de identidad no es hablar de universales sino de multiplicidades que varían en el espacio- tiempo”. Por su parte, Femenías (2008) comenta sobre la diversidad de conceptos identitarios que existen actualmente. Retoma a Sen (2006 citado por Femenías, 2008) quien advierte sobre la complejidad del concepto de identidad, en parte, porque desde cierto punto de vista se le entiende como un proceso íntimo y subjetivo mientras que, desde otro, rige las interrelaciones de la sociedad y de sus grupos diferenciados.

Sin ánimos de observar exhaustivamente este concepto, se retoman de Femenías (2008) generalidades conexas a este estudio. En primera instancia, el significado político de identidad vinculado al nacionalismo que exalta la idea de un colectivo unificado. De acuerdo con Femenías (2008), la identidad en este sentido es una reivindicación para obtener reconocimiento, valoración y justicia.

Otro punto de vista planteado por la autora es el multiculturalismo y el pensamiento postcolonial que exponen la identidad como la diferencia que un individuo porta a modo de rasgo

identificadorio que lo hace miembro de un grupo. Presupone que la diferencia que da identidad es una y sólo una y que sólo por ese rasgo identificadorio se constituye una persona en miembro de un grupo dado. Es una postura esencialista. En contraste con este punto de vista se encuentra el de la movilidad identitaria que lude relacionado con el surgimiento de una red dispersa de significados denominados *nuevas identidades*. Este concepto es complementado por Sen al señalar que una persona pertenece simultáneamente a un conjunto diverso de colectivos identitarios y que no se puede considerar que sólo uno sea el auténtico.

De tal modo, Femenías (2008) trae el término de identidades plurales que surgen en relación a las asociaciones con otros, a los proyectos conjuntos, a las filiaciones individuales y a las decisiones que cada quien debe tomar respecto a los conflictos. En este caso, aclara la autora, la situación-acción o urgencia-necesidad de la acción identitaria determina la identidad prevaleciente en cada caso.

Finalmente, la autora llama la atención acerca de ciertas identidades que mantienen una relativa estabilidad, continuidad y nivel de integración simbólica y de acción, mientras que otras cumplen roles inestables o poco especificados en acciones cuyo nivel de organización y cohesión se diluye pasada la urgencia del interés identitario inmediato. En conclusión, la autora expone que actualmente es posible distinguir la identidad grupal cuando un cierto rasgo centra a un conjunto de personas conformándose un grupo diferenciado al que le implica hacer una distinción entre los miembros y los no miembros, tanto para mantener a los no miembros fuera como para mantener a los que lo son dentro. Por ejemplo la toma de conciencia de la opresión agrupa ciertos conjuntos de individuos a partir de un rasgo en común, la causa de la opresión.

Si bien en el presente estudio se está priorizando una connotación racial en la construcción de identidad, también es importante exponer las otras aristas que pueden marcar posicionamientos

identitarios de diverso énfasis, en diferentes momentos, en los aprendientes de español como segunda lengua.

Identidad racial

Aunque la identidad es única para cada individuo, se conforma de muchas características como género, apariencia, origen étnico, la generación en la que se creó, el país de origen, el idioma, la filosofía de la vida, la cultura, la clase social, la religión, entre otras. A causa de estas características que difieren en cada individuo surgen conexiones entre personas y entre grupos, y existe también la tendencia a pensar en contradicciones.

La identidad racial (Castagna & Dei, 2010) se refiere a las diferentes formas de entendimiento, posicionamiento y acción que subyacen a la interacción entre grupos sociales que conllevan a que las personas sostengan creencias como parte de un condicionamiento ideológico y prácticas reales sustentadas en nociones de superioridad e inferioridad, con consecuencias significativas para ciertos grupos de personas. Implica que, en diferentes contextos históricos, los individuos y grupos se racializan como *distintos* y están sometidos a tratos diferenciales, discriminatorios y desiguales.

Dichas formas de identificación se alinean con múltiples factores que incluyen, por ejemplo, nacionalidad, creencias religiosas, clase social, lengua hablada, lugar de origen, cosmovisiones e incluso la apariencia física. En el contexto del aprendizaje de lenguas se entiende que estas estructuras subsumen a los aprendientes a construirse a sí mismos y a relacionarse de diversas maneras con otros grupos sociales y sus lenguas. Es desde esta perspectiva que se hace el acercamiento a procesos de aprendizaje de español por parte de la comunidad sorda en este estudio.

La lengua y la construcción de identidad

En el ámbito de la enseñanza de idiomas se ha hecho siempre énfasis en que la cultura y la lengua de un aprendiente están íntimamente relacionados con la construcción de su identidad. Por esto, se toma de referencia a Montrul (2013) quien destaca la lengua como un importante signo de identidad y de patrimonio colectivo. Explica la autora, que los grupos lingüísticos al compartir actitudes, valores, costumbres, cosmovisiones e ideologías, propios de su lengua y de su cultura, están relacionados entre sí por complejas relaciones sociales, económicas y políticas, que se traducen en relaciones de poder y de prestigio.

Estos planteamientos toman amplia relevancia al exponer la situación de bilingüismo que viven las comunidades sordas, por lo que, siguiendo este referente, cada lengua y cultura define a una comunidad específica pero los individuos bilingües son parte de dos comunidades al interactuar en dos contextos sociales y en dos lenguas. Supondría para los sordos, que al participar en la vida de dos culturas, habría adaptación de actitudes, conductas, valores, forma de vida, por la combinación y mezcla de aspectos de las dos culturas.

Ya que este estudio se centra en mirar la relación entre identidad y aprendizaje del idioma español en aprendientes sordos, se quiere resaltar lo que expone al respecto Blas Arroyo (2015), quien asegura que la lengua desempeña un papel importante en la configuración de los sentimientos de pertenencia a un grupo étnico o nacional. Entonces, para el análisis se da relevancia al argumento del autor cuando comenta que un resultado esperable en estos casos es que los sentimientos más firmes de pertenencia a un agregado grupal muestren una influencia directa tanto en las actitudes positivas hacia la lengua del grupo como en el comportamiento lingüístico de los individuos, a través de un mayor empleo de esa lengua con independencia de su condición socialmente minoritaria.

De este modo, siguiendo en el contexto del aprendizaje de segundas lenguas, se incorpora el aporte de Norton (2013), quien define la identidad como la forma en que una persona entiende su

relación con el mundo, cómo esa relación se construye a través del tiempo y el espacio, y cómo la persona entiende las posibilidades de futuro. Agrega que la identidad se constituye en y a través del lenguaje.

Se considera, además, una directriz clave de parte de la autora cuando destaca las relaciones que existen entre el aprendizaje de lenguas y la construcción de identidad, en tanto integran al individuo y al mundo social más amplio. Según esta postura, allí se dinamizan factores afectivos y se construyen relaciones de poder que cambian a través del tiempo y el espacio, que posiblemente coexistan de maneras contradictorias dentro de un solo individuo.

En el contexto de la comunidad sorda pueden generarse entonces, nuevos significados en la relación con la comunidad oyente y su cultura, las que serán constituyentes de su identidad y serán cambiantes, seguramente. Por su parte, Aransohon (2001 citado por Romano, 2013), afirma que cada acto de identidad, de individualizarse respecto a lo otro, implica siempre la elaboración y construcción de un significado personal. Tales significados establecidos sobre la manera de relacionarse y ver al otro se convierten en un elemento primordial que determina, a su vez, actitudes y puntos de vista ante el aprendizaje de lenguas

En la descripción de referentes que brindan los autores consultados respecto al aprendizaje de lenguas y la construcción de identidad en interacción entre grupos sociales, se retoma la idea de racialización como un proceso también presente en la enseñanza de idiomas. De manera bastante complementaria para la discusión temática que se está llevando a cabo, Von Esch, Motha & Kubota (2020) indican que la racialización en la enseñanza de idiomas ocurre con frecuencia entre comunidades e individuos de diferentes identificaciones.

Un importante saber transfieren los autores a este estudio al explicar que las formas en que los idiomas sean compartidos, retenidos o impuestos a los estudiantes inciden en la configuración de desigualdades de poder y formaciones raciales. También afirman que en gran medida la enseñanza y

el aprendizaje de idiomas han sido moldeados por prácticas violentas y racistas, entre las que destaca la supremacía blanca como experiencia de aprendizaje y de vida de las personas.

Como se puede observar, los referentes de este apartado son altamente relevantes para los propósitos que se persiguen en el estudio. Brindan relevantes y muy pertinentes sustentos para la comprensión de las situaciones de enseñanza aprendizaje del español por parte de aprendientes sordos, así como para el desarrollo del análisis correspondiente.

Concepciones acerca de las personas Sordas

En relación con la concepción de las personas sordas en los contextos sociales y educativos Rusell, G. (2016) identifica dos paradigmas en la educación de los niños y adolescentes sordos: El paradigma médico-patológico en el que prevalece la mirada sobre los déficits derivados de la falta total o parcial de audición, y el paradigma sociocultural que propone una mirada antropológica y social de la comunidad sorda.

En el primer paradigma, según Agurto (2014) se produce lo que ella llama “una dictadura” del mundo oyente sobre los sordos, donde el grupo mayoritario construye la imagen social del minoritario a partir de una actitud paternalista. Dentro de esta perspectiva se incluye el modelo de discapacidad. Ladd (2011), Skliar (1998) y Rey (2008), entre otros autores, han identificado el oralismo como enfoque principal de las prácticas educativas y procesos de enseñanza aprendizaje de lengua en este paradigma. De acuerdo con Rey (2008), desde este paradigma, consecuencias de orden social son atribuidas a factores etiológicos del déficit auditivo.

El centro de atención de los enfoques oralistas se encuentra en la comprensión y producción oral de la lengua, sobre la cual se sustenta posteriormente la lectura y la escritura. Skliar (1998) apunta que, desde este punto de vista, para la mayoría oyente la sordera implica una pérdida de

comunicación, silencio, aislamiento, lo que conlleva formas de control y dominación de la comunidad sorda, entre ellas, la obligatoriedad a hablar, la ausencia de la lengua de señas en la escolaridad, la disociación, separación y fractura comunitaria entre niños y adultos sordos.

En el paradigma sociocultural, de acuerdo con Skliar (1998), se concibe al sujeto sordo dentro de una comunidad lingüística minoritaria que hace uso de la lengua de señas, y a la sordera como una diferencia. Según Massone & González (2003), dado que una lengua vehiculiza una concepción de mundo diferente, los sordos poseen una cultura distinta, producto de una interacción particular y de una percepción distinta del mundo, que es eminentemente visual. Desde esta visión se han creado y utilizado en distintos contextos las categorías *sordo*, *cultura sorda* y *comunidad sorda*.

Los enfoques de naturaleza sociocultural proponen una mirada antropológica y social de la comunidad sorda, e impulsan propuestas educativas que reconocen la lengua de señas como primera lengua y el español escrito como segunda lengua, lo que conlleva marcos de educación bilingües biculturales. Es importante tener presente que, según Skliar (1998), concebir a la comunidad de sordos como una minoría lingüística, implica situaciones de desventaja social, desigualdad, y participación limitada en la vida de la sociedad mayoritaria.

El término comunidad sorda que es esencial dentro de la visión antropológica y social es la denominación más utilizada en la actualidad para referirse a la vida colectiva Sorda. Baker & Padden (1978 citado por Ladd, 2011), afirman que la Comunidad Sorda abarca a aquellas personas sordas y con dificultad auditiva que comparten una lengua común para interactuar entre ellos y con las personas oyentes. Es importante tener en cuenta, tal como lo asegura Trillos (2018), que existe una amplia diversidad de personas dentro de la población sorda, distinguiéndose un grupo que se considera una comunidad lingüística minoritaria que defiende la lengua de señas como factor principal de su identidad cultural.

Siguiendo a Ladd (2011), en la década de los 70s surge el concepto de *Cultura Sorda* para

expresar la creencia en las formas propias de vida de las comunidades Sordas y en la lengua de señas como factor de mediación. Este autor planteó en el año 1990 el concepto de *Sordedad* para definir el estado existencial del ser en el mundo Sordo, en el que se resalta la verdadera naturaleza de la existencia colectiva de los sordos, y se comprende como el proceso por el cual las personas hacen realidad y construyen su identidad Sorda en torno a varios tipos de prioridades y principios que se ordenan diferencialmente y que se ven afectados por diversos factores de nación, época y clase. Dicho término se relaciona con el reconocimiento de que las comunidades sordas comparten elementos culturales comunes, pero que la magnitud de la influencia de la cultura mayoritaria sobre ellas posibilita que cada cultura Sorda sea específica a cada nación.

Otro concepto relacionado con el ámbito de comunidades sordas es el de *Mundo Sordo*, que según Lane (2005) hace referencia a las minorías lingüísticas que utilizan lenguas de señas y que se identifican como miembros de una cultura minoritaria. Es decir, que los términos Mundo Sordo, Sordedad, Comunidad Sorda y Cultura Sorda, se han planteado como referentes de la identidad sorda en la que la lengua de señas es un determinante fundamental.

El objetivo de traer al contexto del presente proyecto los términos anteriormente referenciados obedece a la necesidad de articular los postulados de la TCR con los estudios acerca de la comunidad sorda. En relación con el término de audismo explicado previamente como una noción de superioridad por la capacidad de oír, es preciso aclarar que esta noción implica un sistema de ventajas que se sustenta en la capacidad auditiva y en orientaciones fonocéntricas que vinculan el habla como principal distintivo de la identidad humana. Los autores mencionados establecen que las creencias derivadas del audismo individual son paralelas a las del racismo individual, en el sentido de que perpetúa la opresión sobre las personas sordas para que actúen como personas oyentes.

Una variación de audismo es el audismo institucional, que Lane (citado por Gertz & Bauman, 2016) relaciona con la autoridad que han ejercido instituciones educativas y medicas mediante

coacción física y pedagógica para que adopten normas auditivas , mediante el oralismo, implantes cocleares y prácticas pedagógicas como la integración, independientemente de la participación y deseos de las personas sordas. Se relaciona este tipo de audismo con el racismo estructural o sistémico.

Otra clasificación de audismo que se quiere resaltar en el presente estudio es el audismo disconsciente que los autores mencionados describen como la aceptación y adopción de normas auditivas dominantes, de los privilegios y valores culturales oyentes por parte de las personas sordas.

Esta manifestación audista se vincula con la percepción de la sociedad oyente como más apropiada que la sociedad sorda, y aunque se tiene conciencia de la opresión que enfrentan ellos mismos y otros individuos sordos, no se rechazan completamente todas las formas de esa opresión, ni desarrollan una identidad sorda en su máximo potencial.

La comunidad sorda y la situación de lenguas en contacto

Al hablar de la situación de lenguas en contacto en el contexto del presente estudio, se centra la discusión en la lengua de señas colombiana y el español, relación en la que se refleja no solo la presencia de las dos lenguas sino también la relación entre ellas y, por ende, entre comunidades y culturas distintas. Al relacionar el término lenguas en contacto con el bilingüismo social, Moreno (2008) atribuye a factores políticos y sociales el grado de bilingüismo, el uso de cada lengua y el mantenimiento de las dos lenguas en una sociedad.

En relación con la LSC y el español desde el punto de vista de estatus sociopolítico, se da la distinción entre lengua mayoritaria y lengua minoritaria. Montrul (2013) describe la lengua mayoritaria como aquella hablada por los miembros de un grupo mayoritario, que tiene carácter oficial como lengua de un estado, nación o país, con una tradición escrita y es la lengua del sistema educativo, de los medios de comunicación y de toda actividad gubernamental. La autora

mencionada, explica que las lenguas minoritarias son aquellas habladas por grupos étnicos minoritarios, y aclara que la distinción entre lengua minoritaria y mayoritaria no siempre está relacionada con el número de hablantes. En situaciones de coexistencia de estos dos tipos de lenguas puede ser difícil aprender, desarrollar y mantener el mismo nivel de conocimiento y uso de ambas. Esta afirmación es aplicable completamente a la situación de la comunidad sorda, la lengua de señas y el español.

De tal manera, se puede observar que en el contacto de lenguas hay una relación entre la lengua y su función social. Aquellas situaciones de bilingüismo social en las que los miembros de una comunidad de habla son conscientes de que las lenguas se encuentran funcionalmente jerarquizadas, se conoce bajo el concepto de diglosia (Blas Arroyo, 2015). Este término aplicado a lenguas claramente diferentes, mayoritarias y minoritarias, como lo son la LSC y el español, implica dominación y subordinación entre ellas.

De acuerdo con Montrul (2013), a nivel político, los grupos culturales mayoritarios con más poder tienden a imponer su lengua a los grupos minoritarios. Otro aspecto a tener en cuenta es que la lengua mayoritaria es la lengua fuerte. La lengua minoritaria, en cambio, es la lengua débil, reservada para las relaciones personales y cotidianas, como en la vida familiar. La lengua minoritaria en muchos casos carece de una variedad escrita y normalizada, como es el caso de la lengua de señas.

Al hablar de la LSC como una lengua minoritaria se hace alusión a que es utilizada por un grupo restringido de personas sordas lo que conlleva a situaciones de desventaja social, desigualdad y obstáculos para la participación dentro de la sociedad mayoritaria. Presenta similitudes con otras lenguas minoritarias como las lenguas indígenas colombianas, en el sentido genérico para el contacto de lenguas expuesto por Areiza (2011), y es que se han visto forzadas a tener contactos de distinto tipo con el español dentro de circunstancias marcadas por procesos políticos, económicos,

educativos, religiosos, bélicos, entre otros.

Sin embargo, Tovar (2004) resalta que el caso de las lenguas de señas de los sordos tiene particularidades distintas a otras lenguas minoritarias, siendo una de ellas el desarrollo que han alcanzado de manera natural durante siglos, pero sólo recientemente han sido reconocidas como lenguas la comunidad científica. No obstante, esta condición ha generado en sus usuarios movimientos por el derecho a usar sus lenguas en funciones más amplias, por ejemplo, en la educación, extendiendo a niveles de secundaria y universidad.

En este sentido, Skutnabb-Kangas (2016) identifica la lengua como una dimensión clave en los complejos procesos de jerarquización de grupos en la sociedad y el mantenimiento y reproducción de patrones de dominio, es decir, se usa en lugar de otros medios de control o junto con ellos para mantener, legitimar, efectuar y reproducir divisiones desiguales de poder estructural y recursos materiales y no materiales entre las élites y los dominados.

Este planteamiento hace referencia al racismo argumentado lingüísticamente o lo que se conoce como lingüicismo, mediante el cual se establecen ideologías, estructuras y prácticas que se utilizan para legitimar, efectuar y reproducir una división desigual de poder y recursos entre grupos definidos sobre la base del idioma.

Una de las contribuciones más importantes para este estudio es la identificación de lingüicismo como un factor para determinar no solamente estructuras de racialización como la creación de jerarquías entre grupos de hablantes y señantes, sino también para determinar el disfrute de derechos humanos lingüísticos, como el uso de la lengua de grupos particulares en los contextos escolares, ya que también se establecen jerarquías entre idiomas: Lenguas de señas y lenguas orales.

En el contexto de las situaciones descritas previamente, Areiza (2011), advierte sobre la necesidad de fortalecimiento de lenguas y comunidades lingüísticas amenazadas o en desventaja. Este planteamiento conduce a otro aspecto sociolingüístico que puede ser observado en la LSC, y se

refiere a las variedades de uso, las cuales, desde el punto de vista del autor, surgen de la cotidianidad de las comunidades de habla y son representativas de la fortaleza cultural, económica, ideológica, y política de sus usuarios, frente a una realidad cambiante.

Para el contexto del presente estudio se hace referencia a la necesidad de usar la LSC para una variedad cada vez más amplia de funciones que equilibre su uso social para la comunidad sorda, lo que ha mostrado, como lo ilustra Tovar (2004) que no es una tarea fácil no obstante los esfuerzos por difundir cada vez más el uso de la lengua, empezando por el ámbito educativo. Las dificultades al perseguir el propósito de expansión, demuestra la necesidad de acciones de planificación lingüística.

El caso específico de la LSC en Colombia, surge de su reconocimiento como lengua natural de las personas sordas (Ley 324 de 1996, Ley 982 de 2005), reconocimiento de equivalencia de personas sordas con las comunidades y pueblos indígenas, y su desarrollo lingüístico propio como parte del patrimonio pluriétnico y multicultural de la nación (Sentencia C-605 de 2012 de la Corte Constitucional). Estas determinaciones derivaron en una diversificación de las funciones de la LSC y el emprendimiento de su planificación lingüística.

El concepto de planificación lingüística refiere a elecciones explícitas y deliberadas de los individuos para influenciar comportamientos de otros con respecto a la adquisición, estructura o función de sus códigos lingüísticos Cooper (1989 en Blas Arroyo 2004). Blas Arroyo aclara que la planificación lingüística no se asocia a cualquier tipo de elección, sino a los usos de la lengua en el desempeño de sus funciones oficiales o públicas. Los principales ejes de trabajo se dirigen a la Planeación del estatus, planeación del corpus, planeación de divulgación y adquisición, y planeación de la actitud.

De tal modo, en el país se adelantan desde 2011, acciones conjuntas entre la sociedad civil - Federación Nacional de asociaciones de sordos, Ministerio de Cultura, Instituto Nacional para Sordos y la academia representada por Instituciones de Educación Superior en la proyección de acciones de

planeación de la LSC (Cortés, 2014). Algunos ejemplos de trabajo en ejes de corpus se han adelantado en relación con observaciones sobre el vocabulario deportivo en el marco de la planificación lingüística (Barreto & Cortés, 2013); sobre neologismos en Lengua de Señas Colombiana como desafío de planeación lingüística en comunidades sordas (Barreto & Robayo, 2016). Aportes más recientes se han dirigido a las actitudes lingüísticas de señantes frente a neologismos de un grupo comunitario señante específico (Cortés & Chacón, 2017)

Actitudes lingüísticas en el bilingüismo social de la comunidad sorda y la comunidad oyente

De acuerdo con Montrul (2013) la diferencia de derechos políticos de los que gozan las lenguas minoritarias y las mayoritarias da lugar a un bilingüismo asimétrico. El estatus sociopolítico de la lengua influye en gran medida en las actitudes y en la autoestima cultural y lingüística de sus hablantes. Cuando una comunidad se encuentra en una situación de inferioridad social y política, sus hablantes suelen presentar un bajo grado de autoestima lingüística, creen que su lengua no es tan útil como la lengua mayoritaria.

Si bien, políticamente existe un bilingüismo asimétrico entre el español y la lengua de señas propia de la comunidad sorda, la actitud de los sordos respecto a su lengua es la de valoración como principal componente de identidad. Lo anterior no impide que muchas veces el español sea una condición que se percibe obligatoria para el progreso social y económico; los hablantes de la lengua mayoritaria que aprenden la otra lengua consideran importante el cultivo de ambas lenguas. Este tipo de bilingüismo aditivo comporta autoestima hacia el aprendizaje y mantenimiento de las lenguas como un alto valor social e instrumental.

Appel y Muysken (1986, citado por Moreno, 2008) establecen tres situaciones de bilingüismo social: En la situación uno, cada una de las lenguas es hablada por un grupo diferente; se trata de grupos monolingües que, al yuxtaponerse, constituyen una comunidad bilingüe, y que requieren la

intervención de algunos individuos bilingües para comunicarse entre sí.

En la situación dos, todos o prácticamente todos los hablantes son bilingües. Finalmente, la situación tres, recoge la coexistencia de un grupo monolingüe, por lo general dominante, desde una perspectiva sociológica, y otro bilingüe, a menudo minoritario. Al observar estas descripciones es claro que no pueden establecerse límites para categorizar el caso de la comunidad sorda y la sociedad oyente, pues se encuentran situaciones del caso uno y del caso tres.

También se tiene en cuenta desde el punto de vista del autor, que cada situación es un caso único e irrepetible, en el que se combinan de manera muy diversa factores históricos, culturales, políticos y lingüísticos diferentes, como es el caso de la situación bilingüe en Colombia respecto a las personas sordas. Por otra parte, el uso social de dos o más lenguas viene determinado muy frecuentemente por los ámbitos o dominios en los que se maneje cada una de ellas. El dominio se define como un ámbito de uso lingüístico que es significativo social y funcionalmente, y que a menudo esta institucionalizado. De acuerdo con los planteamientos anteriores, en relación con el presente estudio, el español es la lengua dominante mayoritaria por su uso social y la lengua de señas es minoritaria.

Romaine (1989, citado por Blas Arroyo, 2015) considera que un tipo de actitudes lingüísticas en las situaciones de bilingüismo social es el que se tiene hacia el estatus social de las lenguas en contacto y que suele manifestarse a través de los juicios de valor sobre las lenguas. En Colombia, la Lengua de Señas Colombiana fue reconocida como una lengua en 1996 mediante la Ley 324 y en el año 2005 como lengua natural de la comunidad sorda mediante la ley 982. A pesar de tal reconocimiento aún no hace parte integral de los contextos educativos de las personas sordas como medio comunicativo de aprendizaje y desarrollo.

Otro aspecto importante es el relativo a la incidencia que las primeras tienen en el aprendizaje de segundas lenguas. Se ha encontrado que aquellos que inician dicho aprendizaje a partir de

motivaciones integrativas, y no sólo instrumentales, obtienen, por lo general, unos niveles de motivación más elevados y unas actitudes más positivas hacia la lengua.

Desde una perspectiva psicolingüística, Siguan (1976 citado por Moreno, 2008) presenta cuatro actitudes que los individuos bilingües suelen adoptar ante las situaciones de contacto de lenguas socialmente desequilibradas: a) la aceptación del statu quo sociolingüístico; b) el intento de identificación del individuo con la lengua dominante, aunque ésta no sea la propia; c) la dialéctica entre el deseo de identificación con la lengua y la cultura dominantes, por un lado, y la lealtad hacia la lengua minoritaria, por el otro; d) la defensa a ultranza de la lengua propia, actitud que puede conducir también a la frustración personal, bien sea porque las fuerzas sociales mayoritarias no le han permitido al hablante desarrollarse en su lengua, bien sea porque la escasa fuerza de ésta le ha impedido progresar en la sociedad.

Estas actitudes de los individuos bilingües se compaginan y complementan desde una perspectiva sociolingüística con categorías analíticas propuestas por Weinreich (1953 citado por Arroyo, 2015), relacionadas con actitudes lingüísticas de grupos en el bilingüismo social: a) la lealtad lingüística, entendida como el estado mental que lleva al individuo a considerar su lengua en una posición elevada dentro de su escala de valores; b) la fidelidad, o resistencia de los hablantes a la pérdida de usos de una lengua particular; c) el orgullo, o sentimiento de satisfacción personal por poseer una lengua propia; d) el prestigio, o valor atribuido a las lenguas para el progreso social y material; e) la utilidad, o grado de necesidad de las lenguas para la comunicación ordinaria; f) el rechazo, o sentimiento negativo frente a una lengua.

Estas propuestas demarcan dos perspectivas que pueden ser referentes idóneos para analizar, tanto en lo individual, como en lo colectivo, la situación de bilingüismo y de lenguas en contacto que caracterizan las circunstancias sociolingüísticas en que se relacionan la comunidad sorda como minoría y la comunidad oyente como mayoría lingüísticas.

Una anotación final en el plano más individual hace referencia al bilingüismo bimodal, en el que las personas utilizan dos modalidades de lengua diferentes: una oral y otra signada. Desde la década de los 90, Skliar (1997) ya había diferenciado la modalidad de recepción y producción visogestual para la lengua de señas, y para las lenguas orales la modalidad auditivo-oral. Una anotación importante, más allá de las dos modalidades está en relación con la capacidad del lenguaje y con la problemática de que en la educación de los sordos, no se compartan modalidades ni lenguas entre profesores y estudiantes, situación que también genera diferencias de poder lingüístico.

La conformación de este marco teórico apuntó a establecer diferentes ángulos que coadyuvan en la interpretación de los datos recolectados. Entre ellos se encuentran los enfoques sobre identidad y sus relaciones con situaciones de lenguas en contacto y bilingüismo, así como sus nexos en relaciones de comunidades mayoritarias y minoritarias. Si bien, cada especificidad temática permite sustentar y dar línea interpretativa, el principal marco de referencia para el análisis está centrado en los planteamientos de la TCR, la que en este estudio actúa como tema global que subsume a los demás e incluye concepciones de raza, racismo y racialización. En este sentido es una herramienta para dar sentido a los datos y alcanzar objetivos de estudio.

Marco Metodológico

En este apartado se presentan los componentes metodológicos adoptados para la consecución de objetivos de la presente investigación. Desde un paradigma cualitativo, se explica la investigación narrativa utilizada como enfoque central, marco en el cual se adelantó el diseño de los instrumentos, la selección de participantes, los procedimientos de recolección y análisis de datos, así como las consideraciones éticas importantes para el estudio.

Paradigma de investigación

El presente estudio se desarrolló bajo la óptica del paradigma cualitativo de investigación para dar alcance al propósito investigativo. De acuerdo con Balcazar et al. (2013) los estudios realizados bajo este enfoque se centran en el entorno de los acontecimientos y desarrollan su indagación directamente en contextos naturales sin ser modificados por el investigador.

Según estos autores este paradigma está conformado por una categoría de diseños que obtienen descripciones a partir de observaciones realizadas en forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio, y videos, registros escritos de todo tipo, fotografías, películas y artefactos.

En este marco general, Balcazar et al. (2013) afirma que el principal objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión de sucesos y acontecimientos, la que se alcanza a partir de la indagación de los hechos y de su interpretación. Desde este enfoque, se conduce a la construcción del conocimiento más que a su descubrimiento.

Para el caso de la presente investigación, se indagó sobre los acontecimientos y contextos socioculturales en los que las personas sordas participantes han construido su identidad como individuos, tomando como entorno natural las narraciones de sus historias de vida como aprendientes de español, y, a través de la interpretación de sus experiencias y el sentido que las

personas tienen de ellas, se llegó a la comprensión de relaciones existentes entre la construcción de identidad racial y el aprendizaje de español como L2.

Se considera que el estudio se inscribió de manera pertinente dentro del paradigma cualitativo, ya que se relacionó con un fenómeno humano, se desarrolló de manera inductiva y con una perspectiva holística de las personas. Además, tomó las perspectivas propias de los individuos en su marco de referencia particular para acceder al conocimiento de la realidad, es decir, la construcción identitaria de aprendientes sordos de español como segunda lengua.

Diseño

El diseño consistió en una investigación narrativa. En palabras de Blanco (2011) en este tipo de diseño el eje de análisis es la experiencia humana y su propósito se dirige a hacer sentido de dicha experiencia, es decir, el núcleo de estas investigaciones es la construcción de sentido que las personas dan a sus experiencias en relación con un fenómeno social determinado a lo largo del tiempo. En este estudio se quiso conocer los sentidos que los aprendientes sordos han construido desde sus experiencias de vida como aprendientes de español.

Método

El método empleado dentro de la investigación narrativa fue la historia de vida, la cual, siguiendo a Blanco (2011) es el medio para recuperar al sujeto, a lo cotidiano, a las prácticas sociales y al sentido que se construye de ellas. Para el caso particular de esta investigación, se recolectaron las historias de vida de los participantes, siendo el eje principal el aprendizaje de español y las circunstancias personales y sociales que circunscribieron sus experiencias.

También Martínez (1994 citado por Balcazar et al. 2013) sostiene que el sujeto es lo que se ha de conocer y que es en su historia donde se puede captar toda la dinámica de su realidad concreta y la

realidad social vivida. Es decir, es en el sujeto donde se encuentran los grupos sociales a los que ha pertenecido y la cultura en la que ha vivido.

Desde este punto de vista, la aplicación de la historia de vida como método resultó ideal para el alcance de los propósitos investigativos, por lo se está en completo acuerdo con Ferraroti, (1981 reportado en Balcazar et al. 2013) en tanto permite mostrar el testimonio subjetivo de una persona, recopilando las experiencias y las valoraciones que la persona hace de su propia existencia, y atribuyendo a la subjetividad un valor de conocimiento.

Ya que unos de los ángulos de análisis de la presente investigación tenía que ver con la construcción de identidad se reafirma aún más el uso de historias, ya que siguiendo a Clandinin (2007) las historias se valoran como una puerta de entrada al mundo, un medio de las personas para dar forma a sus vidas, sobre quiénes son ellos y quienes son los otros, conforme al contarlas interpretan su pasado, su experiencia y les dan significatividad personal.

Finalmente, este método también permitió comprobar el planteamiento de Kohler (2008 citado por Blanco 2011) en el sentido de que los relatos funcionan como artefactos sociales ya que hablan tanto de una sociedad y una cultura, como de una persona o de un grupo. En el presente estudio las historias de vida como aprendientes de español de los participantes sordos permitieron acceder a acontecimientos, costumbres, prácticas, formas de relación e interacción, sucesos sociales, entre otros eventos pasados, que definen un entorno en un momento dado.

Técnica

En la presente investigación se utilizó como técnica principal la entrevista a profundidad. En esta técnica se tiene una interacción cara a cara con otra persona, mediante preguntas a través de las cuales se obtienen datos. Balcazar et al. (2013) resaltan la entrevista como un procedimiento de observación que se basa en la comunicación verbal y que se caracteriza por ser estructurada en

diferentes grados, ser metódica y estar planificada. Esta técnica se complementa con un guion y admite una relación asimétrica entre entrevistador y entrevistado, así como una influencia bidireccional entre los dos participantes.

La entrevista a profundidad, siguiendo a estas autoras, es una técnica referida a la obtención de información empleando una guía de preguntas cuando se requiere el conocimiento de ciertos puntos de información con respecto a un tema que se espera conocer de forma exhaustiva y profunda, tal como su nombre lo indica. Tal información se analiza con detalle desde diferentes perspectivas.

En el contexto del presente estudio, el acercamiento a las relaciones entre la construcción de identidad racial de aprendientes sordos y el aprendizaje de español como L2, se utilizó la técnica de entrevista a profundidad para complementar y ahondar en las realidades sociales que han vivido acerca del fenómeno de estudio, y los significados y sentidos que han aportado a la construcción social de dicha realidad.

Desde esta perspectiva, el uso de historias de vida y entrevistas a profundidad como herramientas metodológicas se eligieron por considerarlas adecuadas y útiles para conocer cómo los aprendientes sordos han construido una identidad definida por significados y sentidos sobre sí mismos como miembros de una minoría lingüística y sobre la comunidad mayoritaria oyente. Estas herramientas permitieron por completo adentrarse en las experiencias e interacciones vividas bajo el influjo de diferentes concepciones e interacciones sociales que se han tenido acerca del ser sordo, de su identidad lingüística, del papel que el español y su aprendizaje ha tenido en sus vidas, entre otros aspectos.

El conocimiento surgió, entonces, del análisis y revelaciones particulares de los datos. Dichos datos fueron aportados mediante las historias de los participantes, brindadas en Lengua de Señas Colombiana, registradas en videgrabaciones y audios del servicio de interpretación.

Participantes

En este estudio se contó con la participación de nueve personas sordas aprendientes de español de 5 ciudades colombianas. En este contexto se entiende que el aprendizaje de español como segunda lengua se ha dado en algún momento de su vida o se desarrolla actualmente, dentro o fuera de un contexto educativo. Esta circunstancia es importante porque los procesos de aprendizaje de español para la mayoría de personas sordas en Colombia se han dado en el desarrollo de procesos educativos.

Los participantes se seleccionaron de manera intencionada bajo la aplicación y cumplimiento de criterios previamente establecidos, los que fueron cumplidos en su totalidad. Estos criterios fueron:

- Ser persona sorda adulta que quiera participar en el estudio de manera voluntaria
- Ser persona sorda cuya primera lengua sea la Lengua de Señas Colombiana
- Ser persona sorda cuya segunda lengua sea el español.

La caracterización de los participantes de investigación se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

Caracterización de los participantes de investigación

Seudónimo	Edad	Ciudad	Nivel de Formación
Cris	21	Bucaramanga	Ciclo de formación complementaria (en proceso)
Adrián	26	Cartagena	Tecnólogo
Leonardo	27	Cartagena	profesional (en proceso)
Mary	27	Cartagena	Ciclo de formación complementaria (en proceso)
Diana	29	Bucaramanga	Profesional
Julieta	36	Bogotá	Profesional
Gabriel	37	Bogotá	Posgrado
Lucía	39	Ibagué	Profesional
Arturo	41	Cali	Tecnólogo

La conformación del grupo de participantes se inició mediante el establecimiento de contacto directo, presencialmente en algunos casos y mediante video en lengua de señas a distancia, en otros, atendiendo a los requerimientos planteados por el aislamiento social por pandemia covid 19. Se contactaron participantes en diferentes regiones del país tales como: Cali, Cartagena, Bogotá, Bucaramanga, e Ibagué.

A las personas sordas contactadas se les indicó, inicialmente, el contexto de la investigación, su propósito e importancia para los procesos de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua. A continuación se extendió formalmente la invitación a participar y el consentimiento informado (Anexo 1). En este punto del desarrollo investigativo ya se había iniciado la cuarentena obligada, por lo tanto, todas las interacciones iniciales se realizaron mediante videollamada con servicio de interpretación, brindando la explicación de contenidos referentes a la investigación, la participación voluntaria, la función a cumplir y la garantía de confidencialidad y reserva de la información, entre otras. También se compartió el documento escrito de consentimiento vía correo electrónico para diligenciar firma y se un video de lengua de señas con el consentimiento informado enviado por WhatsApp.

Se logró conformar el grupo de 9 participantes quienes aportaron sus historias de vida como aprendientes de español. En cuanto a las entrevistas a profundidad se obtuvieron datos de 8 participantes.

Etapas de investigación

El proceso de investigación se desarrolló mediante la ejecución de las siguientes etapas:

Etapas 1. Diseño y pilotaje de instrumentos

Los instrumentos diseñados para la recolección de datos de investigación fueron los siguientes:

- Un formato de invitación y consentimiento informado (Anexo 1). Se realizó un video en Lengua de Señas Colombiana interpretando este instrumento.
- Un protocolo de recolección de datos en donde se establecieron los parámetros y condiciones para la toma de datos y se registraron las orientaciones específicas para el servicio de interpretación de Lengua de Señas Colombiana (Anexo 2).
- Una guía de aspectos orientadores para contar la historia de vida relacionada con el aprendizaje de español (Anexo 3).
- Procedimiento de pilotaje y rejillas de valoración del protocolo de recolección de datos (Anexo 4).

Entrevista a profundidad

Teniendo en cuenta que las historias de vida brindaron información general acerca de las experiencias y sentidos que han construido los participantes, se complementó con información específica generada a través una entrevista a profundidad, la cual se diseñó con preguntas focalizadas en temas específicos de cada participante para profundizar en aspectos particulares relacionados con el aprendizaje de español y sus posibles relaciones jerarquizadas.

Pilotaje de instrumentos

- Se diseñó y aplicó un procedimiento de pilotaje de la guía para contar la historia de vida y del protocolo de recolección de datos. La valoración se realizó utilizando una rejilla para cada uno de los participantes priorizando aspectos específicos. La descripción del procedimiento y las rejillas se pueden observar en el Anexo 4.

- Con este propósito se contactó a una persona sorda que cumplía los criterios iniciales de selección de los participantes. Se realizó invitación formal y firma del consentimiento informado. Posteriormente se procedió a la implementación del protocolo de recolección de datos y de la guía de historia de vida.

- Se explicó al participante sordo la rejilla de valoración y se aplicó el procedimiento de valoración por parte del participante sordo, de la intérprete, y de la investigadora. Las conclusiones del procedimiento de pilotaje fueron las siguientes:
 1. El contenido del instrumento muestra claridad y pertinencia
 2. En relación con el procedimiento desarrollado se encuentra la necesidad de precisar con la intérprete el tema general y los subtemas sobre los cuales se solicita la historia de vida. Lo anterior para prever formas diferenciales de realizar la expansión comunicativa teniendo cuidado de no sesgar ni inducir respuestas.
 3. Realizar adecuaciones logísticas: Disminuir número de pantallas de luz, procurar mejor ventilación, cambiar a unas sillas más bajas. Así mismo, ubicar las sillas de una manera más informal y que permitan una interacción más cercana y espontánea entre los participantes.

Teniendo en cuenta las observaciones de estos tres actores clave, se procedió a identificar las conclusiones más importantes para el ajuste de instrumentos, en tanto el pilotaje brindó elementos importantes para optimizar la recolección de la información.

Etapas 2. Recolección de datos

A partir de la conformación del grupo de participantes sordos se inició la recolección de datos siguiendo el protocolo diseñado para ello. En virtud de esto, se acordó con cada uno de los

participantes la fecha y hora del encuentro. El promedio de tiempo utilizado en cada narrativa de historia de vida fue de 55 minutos aproximadamente.

Los encuentros se realizaron mediante plataforma zoom para narración de historias de vida y fueron videograbados y colocados en custodia segura. Después se procedió a hacer la transcripción literal de cada uno de los audios. Al terminar esta primera parte se realizó lectura minuciosa de las transcripciones y se identificaron los aspectos a explorar más exhaustivamente en las entrevistas a profundidad, por tanto, se elaboraron preguntas desde los datos mismos de la historia de cada participante. Se presenta el siguiente ejemplo de la historia de vida de Cris, notando la pregunta de entrevista en cursiva:

HV: Cuando llegué a quinto de primaria el Ministerio de Educación Nacional sacó un decreto de inclusión, esto permitía estar incluidos con personas oyentes y me abrió un panorama de vida totalmente diferente, y de percepción totalmente diferente.

EAP: Tú habías dicho que cuando el Ministerio de Educación Nacional sacó un decreto de inclusión tu empezaste a tener una percepción totalmente diferente, ¿cómo fue esa percepción diferente? y ¿qué opinas de los procesos de inclusión?

Bueno, pues yo no sabría decirte ahorita porque es que hay muchos profesores que de pronto no tienen, oyentes y sordos, que no tienen mucho la experiencia, no sé hasta qué punto se conozca todo este tema del decreto.

Nuevamente se volvieron a programar y a ejecutar los encuentros para realizar las entrevistas, las cuales fueron de carácter semiestructurado. El promedio de duración en estas entrevistas fue de 43 minutos. Siguiendo con el protocolo de recolección de datos, las entrevistas también se sometieron a procesos de transcripción y custodia.

Tanto en la recolección de las historias de vida como de entrevista a profundidad, se conservó un enfoque en las conexiones entre el aprendizaje de español y la construcción de identidad de los participantes como personas sordas. En todos los casos, como ya se ha dicho, se implementó el protocolo de recolección de datos, dando cumplimiento a las condiciones allí estipuladas, principalmente las relacionadas con aspectos éticos.

Etapas 3. Análisis de datos

El análisis de datos tomó en cuenta tanto las historias de vida como las entrevistas a profundidad. Inicialmente el paso fundamental consistió en la transcripción de historias y entrevistas, utilizando transcripción literal sobre la voz del intérprete. Las posibles voces del intérprete que se relacionaran con acontecimientos aclaratorios o circunstanciales no emitidos por los participantes, no fueron transcritas.

Se aplicó el *análisis temático* como técnica de análisis, el cual permitió, a través de la identificación, organización y sistematización de la información, hallar dentro del conjunto general de datos patrones de significado relevantes (Temas) para responder la pregunta de investigación. Este procedimiento corresponde con los pasos descritos por Braun & Clarke (2012). Procedimentalmente se desarrollaron las fases del análisis temático, así:

Familiarización con los datos: El acercamiento inicial y familiarización con la información se dio mediante el proceso de transcripción y la lectura exhaustiva de cada una de las historias y entrevistas a profundidad, obteniendo un panorama muy claro de la información general.

Generación de códigos iniciales: Este paso metodológico se desarrolló identificado, mediante etiquetas de colores y códigos iniciales, diferentes características que podrían ser relevantes para responder la pregunta de investigación. En la tabla 2 se observa un ejemplo extraído de la historia de vida de un participante.

Tabla 2

Generación de códigos iniciales

Codificación inicial Participante: Arturo Fuente: HV	
Transcripción <i>...por ejemplo como cuando hacíamos resúmenes o uno tenía que dar la opinión sobre algo, pues yo no lo hacía bien, pero luego poco a poco yo fui como cogiendo la práctica.</i>	Códigos Desempeño en español
<i>Yo empecé a estudiar en un colegio que había hace mucho tiempo, allí se estudiaba en lengua de señas. Había un profesor de español y también había un modelo lingüístico que nos enseñaba.</i>	Modalidad comunicativa en la Institución Educativa
<i>... mi mamá me exigía mucho, me deletreaban para que yo escribiera nombres, y pues en mi casa me ayudaban, entonces yo recordaba muchas cosas y de cierta manera tenía una base</i>	Agentes de ayuda/apoyo

En esta fase del análisis se etiquetó por colores y se codificó por descripción de los datos o por significado atribuido por los participantes. Como puede observarse estos códigos son sucintos y, en principio, correspondieron a abreviaturas de algo que yo estaba entendiendo como investigadora. Esta codificación se aplicó a cada una de las historias de vida y entrevistas a profundidad, teniendo cuidado de codificar completamente un elemento antes de iniciar otro. Se identificaron cerca de 56 códigos, los cuales fueron depurados de acuerdo con su utilidad para responder a los objetivos de investigación, por lo varios códigos iniciales fueron descartados.

De acuerdo con Braun & Clarke (2012), el conjunto de datos y la precisión que se tenga en la codificación pueden generar cualquier número de códigos y no hay un máximo, lo que se considera totalmente congruente con el análisis del presente estudio en esta fase. También se encuentra congruencia en que los códigos deben aparecer en más de un elemento de los datos.

Búsqueda de temas: Se siguió el procedimiento metodológico con el desarrollo de esta fase, teniendo en cuenta que un tema debe capturar algo importante sobre los datos en relación con la pregunta de investigación y debe representar cierto nivel de respuesta o de significado. Entonces, la construcción de subtemas o temas unificadores se realizó identificando áreas de similitud y superposición entre códigos y agrupándolos según compartieran una característica unificadora, para ir formando un patrón coherente y significativo de los datos. En la tabla 3 se presenta un ejemplo de la formación de un tema unificador a partir de tres códigos. Estos temas unificadores empiezan a brindar respuesta sobre los significados que tienen para los aprendientes sordos ciertas vivencias de opresión que influyen en la construcción de identidad.

Tabla 3

Búsqueda de temas

Búsqueda de temas	
<i>Códigos</i>	Subtema o tema unificador
<i>Aislamiento, falta de interacciones comunicativas</i>	Marginación por privación de sustrato social –
<i>Asimilación obligada al mundo oyente</i>	Imposición aprendizaje del español
<i>Eliminación de la sordera por cualquier medio</i>	

Revisión de temas potenciales: En esta fase del procedimiento de análisis se cotejaron los temas con los extractos de los datos para verificar la utilidad del tema unificador para alimentar respuestas a objetivos de investigación y que a la vez hubiera datos suficientes para apoyarlo. En este sentido, se encontraron temas que permanecieron fuertes y otros que resultaron ser sólo códigos.

Definición y nomenclatura de temas: Se continuó el análisis de datos verificando los límites de los temas propuestos y su agrupación en dos temas centrales, donde cada uno es específico y único para responder al problema de investigación. Por un lado, se encuentra la manifestación de estructuras raciales en el entorno para el aprendizaje de español y, por otro, el posicionamiento identitario de los aprendientes sordos hacia las lenguas. A partir de estas categorías temáticas se pudieron analizar los factores más significativos en la construcción de identidad como lo son el entorno social, el individuo y las lenguas, los cuales interaccionan en un determinado contexto cultural.

El análisis se completó con la selección de extractos para presentar, analizar y establecer alrededor de ellos, la historia dentro de cada tema. El criterio principal de selección fue que proporcionaran un ejemplo vivido y convincente que permitiera ilustrar los puntos de análisis.

Etapa 4. Resultados de investigación

A partir del análisis de datos, en ésta etapa se extrajeron y presentaron los resultados obtenidos, en concordancia con los objetivos planteados. De igual forma se establecieron contrastaciones de éstos resultados con los planteamientos teóricos y con hallazgos investigativos de los antecedentes, lo que condujo a definir las principales conclusiones, implicaciones de los hallazgos y las futuras de la investigación.

Consideraciones éticas

La responsabilidad ética en la presente investigación se ha contemplado en el hecho de

proponer un tema que amplíe el conocimiento de los profesores de enseñanza de español como segunda lengua a aprendientes sordos, en específico el conocimiento extraído de sus historias de vida lo que aporta una visión desde la autenticidad de sus propias experiencias. Principalmente se ha dirigido a la sistematización de interpretaciones que acerquen al conocimiento de la comunidad sorda a los profesionales de la enseñanza de español como segunda lengua.

Por tanto, se establece un compromiso de compartir los resultados con grupos de interés y difundirlos atendiendo a las medidas que el ICC designe para ello. También se valora desde el punto de vista ético la aplicación de un proceso de investigación cuidadoso desde lo teórico y desde lo metodológico para alcanzar resultados bajo condiciones transparentes.

Se consideraron cuestiones éticas en relación al bienestar de los participantes de investigación. Para este logro se medió la interacción comunicativa, inicialmente, a través de videollamadas con servicio de interpretación Lengua de Señas Colombiana – español para explicar el contenido de consentimiento informado. Esta información se complementó con el envío mediante correo electrónico de un video con la interpretación del documento de consentimiento informado y el documento escrito, mediante el cual se formalizó participación con la firma de las personas sordas a vuelta de correo.

El consentimiento informado inició con una invitación a participar, explicó el propósito del estudio y el tipo de contribuciones esperadas de sus resultados. Así mismo, se informó por qué de la invitación y se aplicaron principios de respeto y autonomía sobre la decisión voluntaria de participación y de retiro voluntario en cualquier momento. Se describió el procedimiento a seguir en encuentros adaptados a la disponibilidad de tiempos del participante, su duración aproximada y la autorización para videogravar.

Así mismo, se informó sobre la garantía de confidencialidad de sus identidades personales y del nombre de instituciones relacionadas con los datos, así como el uso de la información con fines

exclusivamente investigativos. Se aportaron datos de contacto de la investigadora, y la firma de aceptación.

A la guía de historia de vida se le aplicó procedimiento de pilotaje con una persona sorda y se realizó apoyo para adecuación de traducción. Así mismo, en el texto de esta investigación no se mencionan los nombres de personas ni de instituciones, en tanto el espíritu investigativo no es señalar a los actores implicados, sino contrastar circunstancias y contextos que han implicado el aprendizaje de español como segunda lengua.

El mantenimiento privado de la información recolectada en la narración de historias de vida y en las entrevistas a profundidad, se aseguró mediante el diseño y aplicación de un protocolo de recolección de datos tendiente a garantizar la aplicación de código de ética de interpretación bajo principios de confidencialidad, responsabilidad, respeto, imparcialidad e integridad.

Resultados

En el presente capítulo se abordan los hallazgos de investigación. Considerando la intención de examinar la configuración de identidad racial de aprendientes sordos de español, el análisis se estructuró en dos categorías principales que surgieron de los datos: La primera describe **el entorno social para el aprendizaje de español dentro del grupo mayoritario** en el que se identifican diferentes formas de racialización y la segunda muestra **el posicionamiento identitario de las personas sordas hacia las lenguas en contacto**.

En la tabla 4 se presentan las categorías temáticas que emergieron y se sistematizaron para orientar el análisis de resultados. Se muestran dos temas centrales o categorías principales temáticas, cada una de las cuales está conformada por 3 subtemas o subcategorías temáticas. Como se puede observar en la tabla a cada subtema o subcategoría la conforman entre 2 y 3 temas iniciales emergentes.

Tabla 4

Tematización

Tematización		
Temas centrales	Subtemas o temas unificadores	Códigos
1. Manifestación de estructuras raciales en el entorno para el aprendizaje de español	1.1 Marginación por privación de sustrato social – Imposición aprendizaje del español	<ul style="list-style-type: none"> • Aislamiento, falta de interacciones comunicativas • Asimilación obligada al mundo oyente • Eliminación de la sordera por cualquier medio
	1.2 Homogenización: Centrismo en la experiencia académica	<ul style="list-style-type: none"> • Incremento de tiempos dedicados al aprendizaje de español • Percepción de metodologías opresoras en aprendizaje de español • Retroalimentaciones falsas y autoeficacia
	1.3 Desigualdad por superioridad oyente	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación por el manejo diferencial del español

		<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento hacia la población en los escenarios de enseñanza aprendizaje • Vivencias de inclusión
2. Posicionamiento identitario de los aprendientes sordos hacia las lenguas	2.1 Adaptación marginal a la racialización	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación de privilegios dominantes • Manifestaciones de discriminación lingüística
	2.2 Percepción de sí mismos frente al aprendizaje de español	<ul style="list-style-type: none"> • Agenciamiento hacia el español • Desarrollo de identidad de inmersión
	2.3 Discursos alternativos hacia las lenguas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de fortalezas de las lenguas • Proyección de propuestas hacia el cambio

Manifestación de Estructuras Racializadas en el Entorno Social para el Aprendizaje de Español

Al tomar el entorno social como uno de los componentes que intervienen en la configuración de identidad, se hace visible en las narrativas un escenario de contradicciones y paradojas en el que los procesos de enseñanza aprendizaje del español cursan y actúan como elementos de opresión y dominio para los aprendientes sordos.

A través de los datos aportados en historias de vida y entrevistas a profundidad se identifican las formas de interacción en contextos sociales primarios, las cuales se encuentran marcadas por posturas y prácticas racializadas que tienen directa influencia en la construcción de identidad. Como ya se ha explicado en el marco teórico de este estudio, al hablar de racialización se hace referencia al proceso social explicado por García Campos (2014) de categorización de los seres humanos en términos raciales, es decir, categorías creadas socialmente, por y dentro de la relación entre grupos en desequilibrio que se dan como resultado de procesos complejos de identificación, distinción y diferenciación de acuerdo a diferentes criterios.

Este concepto deviene de comprender la raza como un constructo histórico derivado de procesos de distinción de las personas que se aplican sobre grupos percibidos como *diferentes*. Dentro de esta diferenciación hay un grupo de personas en una posición de poder y otro de personas racializadas dentro del sistema.

En esta primera categoría se analiza el entorno social en el que se desenvuelven las historias narradas por los participantes sordos, en las cuales se encuentran diferentes manifestaciones de racialización alrededor de las experiencias de aprendizaje de español. Tales manifestaciones serán analizadas dentro de las subcategorías de (i) Marginación por privación del sustrato social, (ii) Homogenización por centrismo en la experiencia académica, y (iii) Desigualdades y desventajas generadas por superioridad oyente.

Marginación por Privación de Sustrato Social: Imposición Aprendizaje de Español

En esta subcategoría se muestran las experiencias en el entorno primario de socialización de los aprendientes sordos de español que reafirman la construcción de significados de *aislamiento por la falta de interacciones comunicativas* a través del uso de una lengua en común. Se denota la superioridad del hablante oyente y del español como lengua de la comunidad mayoritaria.

El contexto social de aprendizaje de español que describen los aprendientes sordos en sus historias de vida y entrevistas a profundidad, como la siguiente narrativa de Mary, permite determinar como uno de los temas más relevantes a la privación de sustrato social, manifestada en ámbitos carentes de interacción comunicativa:

...efectivamente yo estaba muy sola, mi familia solía hablar entre ellos, se comunicaban entre ellos pero la comunicación conmigo era escasa, muy, muy, muy poca. No había comunicación con ellos referente a la información, no había esa confianza. Mi mamá siempre muy poco me entendía, muy poco hablaba conmigo, sí sentía como mucha confusión y muchas barreras, era muy difícil, la verdad, esa situación... me afectó porque yo veía a las familias compartir y sentía emocionalmente una tristeza interna de yo no poder compartir con ellos, de no poder escuchar, de ser una persona sorda profunda, y eso me generaba muchísimas tristezas, un gran dolor en mi corazón, pues porque a

mí me hubiera gustado poder comunicarme con ellos, sentirlos más cercanos y no lo podía hacer, ya viendo todo eso, veía a mis hermanas, mis hermanos, todos compartían felices, se comunicaban, se sentía el amor, se expresaba el amor y yo siempre estuve como ahí como en ese dilema, muy callada.

Al preguntar a Mary en la entrevista a profundidad cómo ha variado esta situación, comentó:

...No ha cambiado, no ha cambiado. Continúa lo mismo, la situación de comunicación con mi familia continua los mismo, yo ya soy grande, ya soy una persona adulta y pensé que iba a compartir más, pero la verdad no, no se comparte tanto, el silencio es como como lo mismo, lo mismo, se ha repetido, hasta el tiempo de hoy ha seguido así. Con mi familia no me puedo comunicar, no puedo encontrar la estrategia para hablar con ellos. Yo siento que ellos también deben aprender la lengua de señas pero pues no lo hacen.

Eso fue cuando yo estuve en el jardín, todos eran oyentes, yo no sabía señas. Luego pasé ya a primaria a una escuelita también con oyentes y terminé ese proceso. Pasé al bachillerato y en ese instituto ya había personas sordas, me enseñaron lengua de señas colombiana, tuve que pasar por un proceso de fortalecer mi lengua de señas colombiana, el español escrito no me lo enseñaban, yo no sabía que existía el español escrito.

En este testimonio se observa el contexto carente de comunidad sorda cercana y de lengua de señas, y con ello, la imposibilidad de vincularse a núcleos primarios de socialización como la familia. Aquí aparece una manifestación de estructura racializada del entorno y es que al pertenecer a una “minoría” lingüística las personas sordas afrontan situaciones de opresión. De acuerdo con Glenn (2015), las minorías son grupos generalmente racializados que comparten con otros grupos experiencias de subordinación, explotación y exclusión. Apoyándose en Blauner (1972), Glenn (2015) afirma que las minorías racializadas son minorías colonizadas.

Para el caso de las narrativas dentro de esta subcategoría, tal opresión está determinada por la imposición del español oral como primera lengua en las interrelaciones con agentes sociales. El aislamiento, ligado a la imposibilidad de interactuar por medio de una lengua común, ha sido un tema abordado por Lewin, reportado en Small Cripps & Côté (2016) en su teoría del *fundamento social* advierte que un sentido de aislamiento se da cuando a los niños no se les permite tener y aceptar una base social que fundamente su sentido de colectividad. En palabras de Small et al. (2016), los niños dependen de las relaciones con su microsistema inmediato para establecer la base

de exploración de otras partes de su entorno, en este caso, adquisición y afianzamiento de una primera lengua para el posterior aprendizaje de una segunda.

La percepción de aislamiento también es compartida por Julieta en su entrevista a profundidad. Ella comentó:

...en mi casa había poca comunicación, para pedir comida, o que si estaba cansada, cosas muy, muy, muy básicas, cuando yo tenía necesidades básicas para comunicar, porque en mi familia, por ejemplo en las reuniones, a mí me tocaba estar sola. Bueno, eso te lo estoy diciendo cuando yo era pequeña, no había mucha interacción, o sea, eran cosas muy básicas con las que yo interactuaba en la familia, y pocas palabras: comida, qué hora es, cosas así, ¿no?, saludar, tenía que hablar y bueno, realmente eran cosas muy básicas y sencillas. Me siento triste porque eso es algo muy importante, el acompañamiento, esas interacciones que se tienen que dar, esas producciones que se tienen que dar, y como mi papá y mi mamá no sabían mucho de las personas sordas y mucho menos de las señas. Realmente, para mí no fue así, fue muy aburridor, todas las interacciones como lo mismo, lo mismo, lo mismo, no eran realmente para mí algo significativo.

Los testimonios de Mary y Julieta denotan la falta de vínculos en el hogar mediados por una lengua en común. Es posible observar las implicaciones que estas vivencias han tenido en la construcción de sentido sobre sí mismas, las cuales en cierta medida aún permanecen desde la infancia en la vida adulta. En palabras de Small, Cripps & Côté (2016), el sentido de sí mismo de una persona se desarrolla en la infancia y se fortalece, consolida y determina durante la adolescencia. De éste modo, pueden surgir formas de identificación influenciadas de manera significativa por el protagonismo otorgado al aprendizaje de español desde edades tempranas en las vidas de los participantes sordos. Contradictoriamente, el español, principal objetivo de intermediación comunicativa, es incomprensible y se percibe como principal impedimento para crear sustrato social.

Otra forma en que se manifiesta la marginación ocasionada por la supremacía del español se evidencia en la *asimilación obligada al mundo oyente*. Un caso específico es el que comparte Diana en su historia de vida:

Yo iba al hospital a terapia yo hacía el proceso de terapia oral, entonces me esforzaba en el proceso de oralidad por la tarde. Tenía que realizar las terapias auditivas que me hacían allá pues

aprendía muchas palabras, vocabulario en español, como pronunciar las palabras, entonces estuve creo que aproximadamente hasta los diez once años en ese proceso, hasta que decidieron llevarme a estudiar el bachillerato en el colegio. Era muy fuerte la oralidad que había en ese momento en el colegio y muy poco lo que había de lengua de señas.

Entonces ahí me di cuenta que los procesos de educación y aprendizaje son totalmente diferentes y que pues era necesario también aprender esta parte de la oralidad y la escritura. No lo vi como algo muy pesado, la terapia era positiva porque iba a aprender mucho más de español y podía oralizar. Ellos me ayudaban con la entonación, me corregían los sonidos, el volumen. La profesional que estaba ahí pues siempre acomodaba el espacio como para un mundo de oyentes y yo pues tenía que comunicarme efectivamente en todo el espacio, en un espacio de oyentes en esa terapia, entonces, si me sentí bien, me sentí muy bien, no lo sentí como una imposición lo sentí como un proceso de aprendizaje.

De nuevo, podemos observar cómo el español se impone como primera lengua y se desplaza la adquisición de la lengua de señas. Se niegan espacios y oportunidades para el rol social y desarrollo de la primera lengua. Tal como lo exponen Gertz & Bauman (2016), se evidencia una orientación fonocéntrica (centrada en el habla) y en el desarrollo de habilidades por parte de la persona sorda en la lengua del grupo oyente, es decir, orientación audiocéntrica (centrada en la escucha)

Recordemos que estas manifestaciones son consistentes con creencias provenientes del audismo, término creado por Humphries en 1975 (Eckert & Rowley, 2013; Gertz & Bauman, 2016) y que es retomado por las autoras. Alude a la noción de superioridad por la capacidad de oír o de comportarse como alguien que escucha.

Desde este punto de vista, el lenguaje y su uso como característica única de la identidad y el ser humanos se define como habla. De tal modo, se observa el fonocentrismo y el audiocentrismo como manifestaciones de racialización de los sordos, quienes tienen que imitar prácticas de uso del lenguaje de la comunidad mayoritaria para mitigar un posicionamiento discriminatorio hacia ellos. Esta sería una manifestación de lo que dentro de la Teoría Crítica de la Raza se ha denominado *dispositivo de la blancura* al permitir el desarrollo de estructuras sociales en las que impera la supremacía y privilegio hegemónico del oyente y su lengua. Desde el punto de vista de Gertz (2016a)

en el contexto de la Teoría Crítica de la Raza, estos relatos de marginación muestran la falta de conciencia por parte de la sociedad dominante hacia el respeto por la diferencia, en el que no tendría por qué imponerse nociones de superioridad e inferioridad.

Un tercer tema que permite observar la marginación es *la eliminación de la sordera por cualquier medio*. Un caso específico es el que comparte Diana en su historia de vida:

Mis papás querían implantarme, pero la alta dirección de los médicos dio el resultado de que no era una buena opción y les dijeron a mis papás que podía tener consecuencias peores debido a que ya estaba muy grande. No recibí un implante, recibí otras opciones de apoyo como eran las terapias de oralidad, los audífonos, estas ayudas técnicas. Yo estaba como muy joven y ya estaba un poco aburrida de este audífono que me ponían y sentía que eso coaccionaba mi libertad. Decidí ser libre, decidí quitármelo.

A través de este testimonio y de los que le siguen se puede dar cuenta de los planteamientos de Bienvenu (2016) acerca de que históricamente las personas sordas se han visto obligadas a adherirse a una ideología auditiva, entendiéndose ideología como "el conjunto de ideas que reflejan las necesidades y aspiraciones sociales de un individuo, grupo, clase o cultura". Se exponen entonces, fragmentos de la historia de vida de Diana, donde se muestra cómo en el entorno social se daba por sentado que debía eliminarse la sordera.

Devolví los audífonos a mi papá, le dije que no quería, él me obligó a que tenía que usarlos. Eee y yo le decía que yo no quería utilizar esos audífonos, porque eso eso no me hacía sentir contenta, eso me hacía sentir mal, sentía que las demás personas me miraban raro. Él se quedó callado y ya ahí pues en mi interior, bueno, yo no quise hacerlo sentir mal tampoco... ¡pero si yo soy una persona sorda! eee y ¡no escucho nada! eee ya ya estoy tranquila con eso!, ¡no veo la necesidad de ponerme a forzar ese sentido que ya no tengo, gracias a dios tengo el sentido de la vista y visualmente puedo comprender lo que pasa a mi alrededor! y así, ya no me molestaron más. También con la terapia de oralidad yo ya les dije que ya no más, que ya no pagaran más esa terapia de oralidad, que yo ya tomaba la decisión de que yo no quería más terapia de oralidad y pues ellos comprendieron y ya no me molestaron más con eso. Eso me hizo estar un poco más tranquila

Al expresar enfáticamente en *pero, si yo soy una persona sorda* se marca una evidencia de los planteamientos de Bienvenu (2016) relacionados con la lucha por la oportunidad de desarrollar una identidad única como persona sorda y por su reconocimiento. Este fragmento ejemplifica la idea

planteada por la autora acerca de que el entrenamiento oral, los sistemas de habla con señas y el uso de audífonos reafirman la visión de que las personas oyen hasta que se demuestre que son sordas y que, en última instancia, son sordos pero no se les permite tener una identidad como tales.

Homogenización: Centrismo en la Experiencia Académica

Para el análisis dentro de esta subcategoría se retoma a Murgel (2016), quien identifica la homogenización como parte del movimiento hacia el nacionalismo que se desarrolló en Estados Unidos y que cubrió la educación dentro de sus tendencias jerarquizantes. Para efectos del presente estudio la homogenización se entiende como una manifestación de racialización que se ha adoptado, al igual que otras prácticas, en la atención educativa de personas sordas.

Una de las manifestaciones de dominación en las narrativas de los participantes, se observa en la estructura racializada del sistema educativo. En esta subcategoría surgieron temáticas relacionadas con prácticas funcionales del sistema educativo que imponen a las personas sordas el cumplimiento de requisitos y estándares lingüísticos iguales a los oyentes.

Desde el punto de vista de la crítica de la raza esta situación puede estar relacionada con la llamada ceguera a la identidad o daltonismo (Plaut et al. 2018) mediante la cual se minimiza la pertenencia a un grupo – racial – y permite a los ejecutores de racialización presentarse a sí mismos libres de prejuicios y mantener una imagen igualitaria de sí mismos. En el caso particular de este estudio alude a un falso marco de derechos que promulga condiciones equitativas mientras se invisibilizan diferencias perentorias de las personas sordas que demandarían condiciones y recursos distintos en la educación para el aprendizaje de español.

Uno de los temas observados en historias de vida y entrevistas a profundidad es *el incremento de tiempos dedicados al aprendizaje de español*, que ponen en evidencia la invisibilización de

necesidades particulares demandadas por su diferencia y que, por el contrario, fuerzan al cumplimiento de requisitos impuestos con mayor dedicación de tiempos. En palabras de Gertz (2016a) esto obedece al objetivo de convertir a las personas sordas en la imagen de personas oyentes, pero como ciudadanos inferiores. En el siguiente relato Cris nos comenta su transición de una escuela primaria para sordos a la integración al sistema educativo regular:

...Ya la normal permitió el acceso y los niños pasamos todos a estudiar a la escuela normal. Fue totalmente diferente porque vivimos una integración con oyentes, con intérpretes, con modelos [lingüísticos], entonces fue un panorama de mundo totalmente diferente, una realidad diferente, nos hacían diferentes pruebas, exámenes para ver si teníamos las competencias necesarias, más o menos algo así parecido al examen ICFES, donde teníamos que escribir en español, donde teníamos que comprender el español, y pues nosotros en primaria sabíamos muy poco de español, no teníamos bases. Pese a estar ya en el grado quinto, nuestro español no era muy bueno, las respuestas no eran tan buenas, entonces lo que se aprobó fue que debíamos hacer nuevamente un proceso con oyentes y repetir ese quinto. Nos tocó aceptarlo aunque sentíamos que era un año que se iba a perder. La profesora nos daba competencias muy rápidas para tratar de nosotros nivelarnos con los oyentes de ese quinto, pero aun así los niveles pues eran abismales, ellos tenían un mejor nivel de español y nosotros otro.

Hechos similares a este son de alta frecuencia en las narrativas y evidencian la obligatoriedad de cumplir y adaptarse a los niveles para oyentes a costa de dedicar tiempos adicionales al aprendizaje de español, exigencia que al pasar el tiempo representa injusticia para las personas sordas. Estas prácticas de dominio lingüístico son referidas por Bienvenu (2016) como lingüicismo, el cual supone la obligatoriedad de comunicarse con fluidez en el idioma dominante para poder asumir posiciones de autoridad en la sociedad. Por esto, al suponer que las personas sordas tienen bajos niveles de alfabetización es una forma de mantenerlas en un estatus marginal, y sin embargo, como lo dice Gertz (2016a), hay una tendencia de los sistemas educativos creados por personas oyentes para las personas sordas en los que se perpetúa el mito del éxito, independientemente de las fallas de los niños y adultos sordos en esos sistemas.

Otras evidencias del incremento de tiempos dedicados al aprendizaje de español son reportadas por Adrián en su historia de vida:

A veces con las tareas, con el español, y con las cosas, el tiempo pasaba y nos tocaba a nosotros quedarnos más tiempo, necesitábamos un apoyo extra con el español. Entonces nos tocaba a nosotros quedarnos allí, cuando estábamos en noveno, y entre todos nosotros como que disertábamos, pero era más en los apoyos de refuerzo, en las clases que teníamos extra para poder hacer las tareas y para poder mirar cómo era que íbamos a hacer con las exigencias, sobre todo nos apoyábamos era en las tareas, nos dábamos copia, era una forma en que nos apoyábamos.

De esta manera, se hace opresión por parte de la mayoría, evidenciada en un impulso general del entorno social a regularizar a las personas sordas para intentar igualarlas a los oyentes. El aprendizaje de español en modalidad oral o lectoescrita es un propósito de vida impuesto a los participantes sordos, para cuyo logro se dedica la mayor parte del tiempo.

Aparte de la dedicación adicional de tiempos y de las dificultades, Cris manifiesta en su experiencia como estudiante universitaria, la percepción de los procesos del español como procesos de lucha:

... por ejemplo durante la universidad en mi caso, yo estaba muy dependiente y era la única sorda en medio de todos los oyentes, a mí me tocaba esforzarme por leer, por las clases virtuales responder todo al mismo tiempo, los oyentes para ellos es más fácil porque están interactuando con la misma lengua, por ejemplo a mí me tocaba doble porque cuando yo estaba leyendo y no entendía me tocaba buscar el significado de las palabras, yo sentía que yo tenía que hacer el doble de lo que ellos hacían porque realmente para mí era mucho más complicado..., las tareas a veces no las entendía, en fin, como que sentía que me tocaba más..., sí, me tocó así.

Lucia comentó en su historia de vida:

Me metieron a un colegio donde había muchos oyentes, pues todos eran oyentes. Por la mañana estudiaba con oyentes y por la tarde estaba con sordos, seguía de largo todo el día, iba a los dos y por la noche todos los días mi mamá se sentaba y me enseñaba, me mostraba las palabras y vea, aprenda, aprenda, y haga y diga, muchas palabras en el español, mi mamá me ama, en español

signado, y ella me leía y me ponía a practicar todos los días, pero por la noche que ella ya tenía el tiempo, y me tocaba esforzarme mucho.

Y Cris, en entrevista profundidad:

Nos dejan muchísimos trabajos, muchísimas tareas, muchísimas lecturas, entonces todo el tiempo estoy leyendo, todo el tiempo estoy mirando dónde van los puntos, dónde van las comas... y es un trabajo que me lleva mucho tiempo, yo me demoro mucho tiempo escribiendo me toca traspasar, mirar puntos, comas, volver a leer, volver a repetir

El centrismo en la experiencia académica como una forma de promover la homogenización de las personas sordas y de equipararlas falsamente a las personas oyentes invisibilizando sus diferencias, es una marca de audismo, lo que en TCR es un factor de subordinación. Desde el punto de vista de Murgel (2016), homogenizar equivale a normalizar a las personas sordas. Los significados expresados por los participantes sordos permiten establecer, tal como lo afirma Sanhueza (2018) la influencia de enfoques de trabajo con las personas sordas que son verdaderos dispositivos de opresión sociocultural que implican a menudo la imposición directa de una lengua ajena o la distorsión de la percepción del valor de las lenguas y la aparición de actitudes lingüísticas jerarquizantes.

A continuación, dentro de ésta categoría también puede establecerse como un tema de invisibilización la *percepción de metodologías opresoras en aprendizaje de español*.

Gabriel nos comenta de manera precisa, vivencias del proceso en su historia de vida y lo que para él significaron:

Nos trabajaban mucho a nivel de oraciones en organización de oraciones colocándole colores dependiendo de la clase de palabra que estaba en la oración, primero la, el, artículo, después el sustantivo, después el verbo y después el complemento o modificadores, entonces no era fácil de

entender, a mí me explicaban pero yo no entendía claro y eso era algo obligatorio que uno tenía que aprender por la repetición y el esfuerzo, pero yo no entendía eso.

En bachillerato empezamos a trabajar con el servicio de interpretación y entonces como que se unía la enseñanza de las dos lenguas. Veíamos diferentes materias y temas y las manejábamos también en español. Por ejemplo, trabajábamos temas como poesía, las leyendas, literatura, como el Quijote de la Mancha. Trabajábamos muchos textos y textos complicados del español, eran temas profundos, filosofía, historia del mundo, sociología, y manejábamos unos textos muy complicados y muy profundos. Yo no entendía muy bien y me daba cuenta que de pronto la metodología que utilizaron no era la más adecuada, que deberían haber hecho un trabajo separado de las personas oyentes para que ellos desarrollaran sus competencias en español y hacer un trabajo separado con las personas sordas. En décimo y once como que había mayores claridades, entendía yo más el español, la gramática, el funcionamiento. Empezamos a tener apoyo y también empezamos a trabajar como el paralelo entre lengua de señas, español y también de inglés. Antes no era claro, en cambio en bachillerato en 11 como que me aclaro más el panorama acerca de la lengua escrita

Se muestra en este relato que el papel del aprendiente como sujeto activo no es tenido en cuenta, como tampoco sus características y necesidades particulares. Adrián, también compartió en su historia de vida, cómo influyó en él la exigencia y actitud por parte de una profesora:

Me decían que yo tenía que..., o sea, debes...tal cosa. Era muy exigente, el comportamiento de la profesora era muy, muy exigente, eso si nunca se me va a olvidar, que me exigía mucho con el tema del español. Encontrábamos muchas trabas con el tema de lengua escrita, y la profesora decía ¡Ay! con los sordos siempre es lo mismo, ¡ahh! Hay que contarles todo en lengua de señas, ¡Ay no, tocó! Tocó hacer la investigación y tocó mirar a ver cómo es que ustedes tienen que hacer esto, ¡esfuércense! Digamos que a veces trataban como de investigar y todo, pero, pues era como muy variante la actitud, ¿no? Nosotros las personas sordas, pues, no estábamos como muy de acuerdo con ciertas cosas, en esa construcción, ¿sí?

En este testimonio puede observarse una forma de microinvalidación audista (Sue, 2010 citado por Stapleton & Croom (2017)), en tanto se muestra subvaloración de las realidades de personas de la minoría, haciéndolas pasar como inexistentes, banalizándolas. Las autoras encontraron en su investigación evidencias de banalización de experiencias de estudiantes sordos en educación superior, hallazgos que coinciden, según los fragmentos de historias de nuestros participantes, con experiencias en las que, al parecer, son reconocidos (se encuentran en procesos de educación), pero de manera intencional o involuntaria, sus características y necesidades parecen poco importantes.

Julieta, en su entrevista a profundidad, deja claro su sentir cuando se le preguntó respecto a la influencia del aprendizaje de español en su forma de pensar como persona sorda:

...si yo hablo de la lectura, pues a mí me ayudó, redacción, aunque había cosas muy descontextualizadas, incomodidad, por ejemplo, cuando era escrito era muy incómodo, me sentía...digamos... había mucha incomodidad. Para leer era como más fácil que para escribir. Siempre me sentía un poco deprimida, como incapacitada, impotente, como con rechazo, podría decir que rechazo porque era mucha la presión con la lengua escrita.

En esta expresión se encuentran similitudes con los hallazgos reportados por Yarza (2018) quien estudió las representaciones sociales de estudiantes sordos frente al aprendizaje de la lengua escrita. Si bien se utilizó un enfoque diferente, encontró que el aprendizaje y uso de la lengua escrita genera en los estudiantes sordos sentimientos y actitudes con orientación negativa, se considera que la lengua escrita es difícil de aprender y que hay dependencia de personas oyentes para desarrollar tareas de léxico y gramática. En este sentido, es importante resaltar la congruencia de hallazgos ya que se extraen directamente de relatos de aprendientes sordos.

Puede observarse en los anteriores relatos la forma en que se predetermina la exigencia y los logros establecidos en el sistema por y para oyentes que deben ser alcanzados por los aprendientes sordos, independientemente de sus intereses y motivaciones, y de otros factores claves para el aprendizaje, tales como el desarrollo y adquisición de una primera lengua.

Otro tema que muestra el funcionamiento de estructuras racializadas y que es un aspecto altamente determinante de la influencia del aprendizaje de español en la construcción de identidad se encuentra en el tema de *retroalimentaciones falsas y autoeficacia*, los que han hecho parte del centrismo en la experiencia académica. Para efectos del análisis, parafraseando a Small et al. (2016) se entienden las retroalimentaciones falsas como aquellas que se realizan en la evaluación de áreas de menor habilidad (como la lengua hablada) que no son reales para fomentar el desarrollo de

competencias y obstaculizan el sentido de autoestima. Así mismo, definen la autoeficacia como la autoestima positiva que se basa en autoevaluaciones realistas y de retroalimentación con respecto a competencias reales. Peter Hauser (citado Small et al. 2016) refiere a los estudios de investigación que han demostrado impactos positivos de entornos de formación cuando resaltan y se fundan en las competencias visuales de los estudiantes sordos.

En la entrevista a profundidad con Julieta, nos cuenta su sentir ante retroalimentaciones cotidianas que aparecen desatinadamente por parte de los agentes educativos:

Cuando me tocaba escribir, algo de lo más básico y lo mostraba, le decían a uno que: ¡eso tan feo! Entonces claro eso causaba como cierta cosa, ¿sí?, entonces uno no sabía si mostrar o no, y uno se esforzaba y ya después cuando ya le decían “Ves que puedes aprender”, entonces digamos que ya uno se relajaba más, pero cuando uno no lo lograba, eso sentía feo.

De modos de actuar como este surge un posicionamiento ya impuesto a los estudiantes en un lugar de déficit y de falla, que ocasiona inseguridad. Tal como lo dice Adrián en el siguiente relato de historia de vida:

Con la escritura, nos tocaba investigar para hacer muchos análisis, no tocaba como mucho más, pero entonces los oyentes, digamos... los oyentes hacían muchas cosas fáciles, nosotros siempre sacábamos I de insuficiente, y los oyentes decían como: ¡Ay! miren, ya perdieron!, ¡que de malas!, ustedes verán qué van a hacer, ustedes verán cómo se van a defender!. A veces nos tocó a mí me tocó repetir, no quedábamos muy atrasados, nos tocaba pedir a veces ayuda al intérprete de lengua de señas antes de las evaluaciones, porque pues, en las evaluaciones nosotros no sabíamos cómo escribir y siempre siempre era tener que buscar la ayuda, porque nosotros como que no.

Esta evidencia que surge de la investigación es solo un ejemplo de la retroalimentación que reciben los aprendientes sordos de profesionales, maestros, e incluso padres. Small et al. (2016) afirman que la mayoría de los sordos han sido reforzados de manera poco realista por sus habilidades en español, mientras que otras competencias para las que pueden tener una habilidad mucho mayor (por ejemplo, el desempeño en la alfabetización de la lengua de señas) pueden ser ignoradas.

En la siguiente narrativa de Cris se pone de manifiesto la realidad dentro del sistema educativo en la que se observa de manera más tangible la retroalimentación falsa y que más vulnera la valoración de autoeficacia de las personas sordas:

El objetivo mío era estudiar en la Universidad Tal. Quería entrar a la universidad pública a estudiar trabajo social, cuando llegaron los resultados, me otorgaron 140 puntos aproximadamente. Cuando fui a la universidad industrial de Santander a mostrar los resultados, ellos me dijeron que los puntos no me había alcanzado porque me habían dado muy por debajo del decil para poder acceder a esta carrera, ellos exigían a partir de 240 puntos y los míos estuvieron pues sobre 140 y algo. Entonces fue muy complejo, siempre he tenido la mentalidad y ese ha sido mi objetivo fijo de poder estudiar trabajo social, en verdad me alcancé a deprimir, me dio tristeza, lloré bastante.

Small et al. (2016) afirman que la autoeficacia proporciona una base sólida para la formación de la identidad. Desde su punto de vista, la autoeficacia influye en mejores resultados de aprendizaje, en aspiraciones académicas y logros, en la consideración y búsqueda de una gama más amplia de opciones profesionales y en una mayor persistencia en la búsqueda de trayectorias profesionales elegidas. Por el contrario, los estudiantes cuya autoeficacia no se basa en competencias reales pueden experimentar ansiedad o depresión cuando se ponen a prueba esas competencias. Para el caso de Cris, su propio sentido de autoeficacia, definida por Small et al (2016) como la autoestima positiva que se basa en autoevaluaciones realistas con respecto a las competencias propias, la llevó a persistir en sus intenciones profesionales:

Aproximadamente en mayo tuve un resultado de 258 en el ICFES, y yo dije, juepucha!! Me dio muchísima alegría, porque pues ya al momento de repetirlo, yo dije ¡qué bueno! Ya puedo empezar nuevamente este proceso y esta meta que tenía, y al ver estos resultados me dirigí nuevamente a la U Tal y ellos quedaron como que uuuummm, uuuummm...y no me daban una respuesta clara, y lo que veía era como que aaaa el servicio de interpretación, cómo hacemos con una persona sorda aaaa, y entonces me pusieron tantos peros y tantas trabas que yo vi que ya era un problema de que la universidad no estaba preparada tampoco como para recibir una persona sorda.

Como podemos observar en ésta situación que relata Cris se encuentra una práctica de audismo encubierto. Eckert & Rowley (2013) definen este tipo de audismo como aquel que no

aparece de manera obvia, sino más bien oculto o disfrazado. En este caso, para la persona sorda es difícil confrontar con la institución la razón real del rechazo.

A partir de estos planteamientos podría pensarse que en relación con el aprendizaje de español por parte de estudiantes sordos, una retroalimentación que cultive la autoeficacia en correspondencia con sus capacidades bilingües, probablemente conllevarían a experiencias positivas para que la ejercitación de habilidades fuera mucho más gratificante.

A partir del análisis de esta subcategoría se pueden establecer nexos con los planteamientos de Von Esch, Motha & Kubota (2020), quienes afirman que las prácticas de escolarización reflejan jerarquías racializadas de idiomas y hablantes de idiomas, posicionando como más valorados los idiomas y hablantes asociados con la *blancura* y otorgando menos valor o incluso *borrando* idiomas y hablantes minorizados racialmente.

Desigualdad por Superioridad Oyente

Las vivencias narradas por los participantes permiten observar que las relaciones entre la comunidad mayoritaria y la comunidad minoritaria se han construido identitariamente en estructuras raciales que jerarquizan el posicionamiento de las personas, de las lenguas, y de las culturas. Este esquema se ha podido observar en el contexto del presente estudio donde se entrevén las influencias de jerarquías establecidas sobre las personas que llevan a *discriminación por el manejo diferencial del español*.

El siguiente fragmento que Julieta comparte en su historia de vida acerca de cómo percibe situaciones de dominación generadas por desigualdades respecto al posicionamiento de la lengua ejemplifica de manera precisa las afirmaciones de Gertz (2016a), respecto a que a pesar de que las comunidades sordas se han vuelto cada vez más determinadas para ganar poder dentro de la

sociedad, a autoperibirse y a ser percibidas como un grupo lingüístico y cultural único, hasta el día de hoy continúan las tensiones con la sociedad oyente dominante.

Yo siempre he pensado que así como en este caso particular de aprendizaje de español, los oyentes son mayoría frente a las personas sordas que somos usuarios de la lengua de señas y, en general, las mayorías siempre tienden a dominar ¿no? Entonces, pues tenemos muy claro que los mensajes, la información, la comunicación, los beneficios, las ayudas, la misma interacción de la sociedad, gira en torno a ese idioma. Sin embargo, por ejemplo, cuando una persona sorda quiere participar e involucrarse un poco más con la comunidad mayoritaria, es allí donde empiezan a surgir todas esas barreras. Sin embargo, yo creo que hoy por hoy nosotros nos hemos ganado muchos espacios de participación, y en general, yo lo que opino sobre el español y sobre las personas oyentes y su cultura, es que digamos que existen muchas barreras que impiden que nosotros podamos integrarnos de una mejor manera con la sociedad. Es mi opinión, es lo que yo pienso al respecto, y eso se da definitivamente por la mayoría.

También en las oportunidades de participación se evidencia la desigualdad y se percibe por parte de las personas sordas la discriminación impuesta por el uso del español, que les anula otras fortalezas o capacidades como profesionales.

Por ejemplo, cuando se gestionan proyectos, que uno siente que... me siento como impotente porque pues yo quisiera generarlos, uno presenta un proyecto y no, porque se los ganan los oyentes, los oyentes se los salen ganando y nosotros los sordos no, o yo, no. Por ejemplo, yo soy profesional, ¿sí? una profesional sorda, y yo quiero hacer cosas pensando en la población, y yo digo quiero hacer algo para el impacto social para los niños sordos, y hay oyentes que saben señas, ¿sí? y ahí mismito pues ellos ¿qué hacen? Pues van y hacen sus proyectos y escogen a los oyentes y digamos que me siento con menos oportunidades porque escogen a los oyentes y a los sordos nos están discriminando.

El siguiente también es un ejemplo de barrera para la participación

Cuando uno está haciendo negocios, por ejemplo si una persona va a hacer un negocio, quiere emprender, le toca mirar a ver cómo hizo el oyente, como hago yo para emprender y ¿cómo puedo? y empieza uno a investigar y hacer preguntas, pero para poder hacer ese proceso comunicativo para indagar también se ve una barrera.

Cuando uno quiere idearse un proyecto para mostrárselo a las personas interesadas, ¿sí?, ¡“está buena la idea, peeeero, no tiene la estructura”!, así como los oyentes, ustedes los oyentes son muy vivos y han gestionado muchos proyectos para nosotros y nos hacen a un lado, se están lucrando porque como uno no sabe gestionar esos proyectos tampoco, entonces es muy difícil, para los oyentes, fácil, y si saben señas más, y nos hacen a un lado. Esa también sería otra barrera.

Otro ejemplo, a la hora de buscar trabajo, ¿sí? los oyentes, fácil, pero los sordos, no. Y cuando ven que uno es sordo la gente se confunde, y como la mayoría son oyentes...

Los anteriores fragmentos de las narrativas de historias de vida evidencian opresión sociocultural hacia la persona sorda. En la explicación de Sanhueza (2018) ésta se refiere a un poder opresivo que tiene connotaciones de violencia simbólica ejercida sobre la comunidad sorda desde la cultura, la cual es aceptada como algo natural.

En otro sentido, la percepción de superioridad oyente se aprecia en el *desconocimiento hacia la población en los escenarios de enseñanza aprendizaje*. Tal desconocimiento se muestra en ignorar consciente o inconscientemente al otro. En el siguiente fragmento de su historia de vida, Adrián nos cuenta cómo en el desarrollo de una clase en educación superior debe explicar a su profesora lo que es el español para las personas sordas, a raíz de su desconcierto ante una producción escrita que le entregó en clase:

...hacían el quiz y me pasaban la hoja, no había intérprete, entonces me dejaban ahí solo con el quiz y yo pues empezaba a leer y la profesora me preguntaba que qué pasaba, yo como que no le decía, me arriesgaba, pero yo pues obviamente escribía mal y le pasaba la hoja y la profesora: ¡¿Pero qué es esto?! Entonces ya hay que contar qué ha pasado con los sordos y con la cultura de los sordos, con la lengua escrita. La profesora se quedó aterrada, ¡yo no sabía esto!. Yo le empecé a contar cual era la dinámica de los sordos con la lengua escrita, pues igual la profesora como que trató de entender, y ya después cuando hacía los exámenes ponía allí a que me interpretaran el quiz en lengua de señas y me miraba para ver que respuestas decía, pero miraba que no me estuvieran diciendo las respuestas. Yo le explicaba a ella qué implicaba para nosotros aprender la lengua escrita, porque nosotros no éramos tan buenos en la lengua escrita, que la gente no sabe mucho de esto, entonces para mí fue como importante contarle eso.

Otro aspecto que caracteriza la desigualdad percibida por aprendientes sordos de español en el contexto social se relaciona con el desconocimiento de su lengua y su cultura, tal como lo refiere Cris en entrevista al pedirle que profundice en su idea de que la comunidad oyente desconoce la cultura de las personas sordas:

Bueno, pues nosotros los sordos somos visogestuales, no hablamos solamente con las manos sino que es con todo el cuerpo y el rostro, es diferente la forma en que nosotros nos comunicamos, no es con la lectura y la escritura sino que es desde lo visual y es a través de esta lengua de señas con la que estamos interactuando, hacemos chistes y podemos hacer muchas cosas, podemos reír y todo y eso es muy diferente a la cultura de ustedes los oyentes en la manera en que actuamos y nos relacionamos, por ejemplo, las maneras en que contamos los chistes y que nos expresamos es totalmente diferente al español que es nuestra segunda lengua, igual que para ustedes el inglés y como son contextos tan diferentes y las lenguas son totalmente diferentes, entonces digamos que hay una variación significativa que los oyentes no conocen, y a la hora de interactuar con nosotros toca darles muchas claridades y explicarles cosas para que entiendan de qué forma nosotros interpretamos en el mundo.

Hasta aquí, los relatos de los participantes han mostrado la experiencia del contexto de aprendizaje de español desde la perspectiva integracionista que han vivido en los tiempos de sus narrativas. Estas experiencias no son diferentes a las vividas por sordos de otros países, de tal modo que puede encontrarse similitud con experiencias estudiadas por Gertz (2016b) que han llevado a la conclusión de que las personas sordas han tenido que servirse frecuente e insistentemente del relato cultural como estrategia para defender y afirmar su posición única dentro del grupo social.

Un tema final que emergió dentro de esta subcategoría se relaciona con *Vivencias de inclusión* que refiere a narrativas relacionadas con la percepción sobre aplicación de normativas para la inclusión

Para marcar un inicio en vivencias de inclusión, Julieta refiere en su entrevista a profundidad un hito que marcó un cambio en las expectativas hacia el posicionamiento de las lenguas en los ámbitos educativos:

Para contarte un poco de mi historia, voy a hablarte de un momento importante en mi vida, en la década de los noventa, mientras yo estaba estudiando en el colegio, pues hasta ese momento no había una ley que diera reconocimiento a la lengua de señas como primera lengua de las personas sordas, hasta entonces los procesos de aprendizaje que se llevaban a cabo en las instituciones educativas eran más que todo como un tema de rehabilitación del lenguaje oral.

Al cuestionar sobre el cambio hacia la inclusión, Julieta menciona:

Esta ley fue muy importante porque transformó. Antes nos tenían revueltos con sordociegos, entonces digamos que también nos hizo visibilizar, reconocer. El tema de la inclusión fue más importante como si se hubieran abierto las puertas para el trabajo, para la educación, para la integración, el intérprete, la traducción, digamos que antes de esa fecha nos discriminaban, estábamos excluidos, pero cuando ya empezó esta ley tuvimos más oportunidades en estos aspectos.

Respecto a la importancia de este hito, Cris reafirma en su entrevista a profundidad haciendo referencia a cambios normativos:

El Ministerio de Educación Nacional sacó un decreto de inclusión, esto permitía estar incluidos con personas oyentes y me abrió un panorama de vida totalmente diferente y de percepción totalmente diferente

Sin embargo, al preguntar por la aplicación de las normativas a las que se había hecho referencia, Julieta comenta en su entrevista a profundidad:

Pienso que los sordos no deben estar integrados, o sea, está bien que haya un contacto con los oyentes y una integración, pero nosotros los sordos, no sé, tendría que repensarse, porque hay mucha disparidad. No. Realmente hay muchas debilidades en el tema de educación bilingüe, si comparo de antes a ahora veo que es casi lo mismo, que de pronto ha mejorado, sí, pero realmente me parece que vienen pasando cosas de la misma manera, está casi igual.

Así mismo Cris reafirma:

Bueno, pues yo no sabría decirte ahorita porque es que hay muchos profesores oyentes y sordos que no tienen mucho la experiencia. Hasta qué punto se conozca todo este tema del decreto, la comprensión del mismo, no sé. Por el enfoque que se le está dando, creo que falta mucho asimilar el tema, que se explique bien, sobre también el pago de los intérpretes, el perfil, y la presencia del modelo para identidad, digamos que ahí todavía hay muchas cosas confusas, por ejemplo hasta abril es cuando llegan esas personas al contexto. Entonces digamos que a pesar de que hay un decreto no se está cumpliendo a cabalidad, los profesores a veces tienen pereza, se sienten como con una carga si trabajan con las personas sordas, porque les parece un proceso difícil. Si, si tú me hablas de este decreto yo no veo realmente que se esté aplicando y validando en el territorio o sea, no se está aplicando.

Según lo expuesto por Gertz (2016b) la estructura dominante promulga medidas legislativas para permitir la participación plena y reducir la discriminación de las personas sordas, sin embargo, las expresiones de los participantes muestran percepciones e interpretaciones del mismo asunto que difieren de la mayoría.

Arturo se refirió en especial al ámbito de la educación superior y cómo percibe allí los procesos de inclusión:

Quizá en el bachillerato va, pero en las universidades a esos procesos de inclusión les falta muchísimo, esta solo lo de la parte de bienestar y desarrollo social de las universidades. Cuando se entra a estudiar a la universidad, listo, se ingresa, pero para el sordo no veo una real inclusión, veo barreras en sus derechos, yo creo que necesitamos más incidencia en las universidades para transformar esas realidades, desde lo público y desde lo privado. Yo ingresé a la universidad, pero hay muchos problemas ahí que uno percibe y eso confunde muchísimo, quizás falta un asesoramiento mucho más claro a estas universidades para que puedan saber qué es inclusión, no sé, para que ellos puedan implementar muy bien estos procesos, las normatividades, las leyes que existen.

Por su parte, Leonardo reafirma las condiciones de desigualdad que observa en los procesos de inclusión

Siento que sería mucho mejor que el objetivo se enfocara en las personas sordas, que tuvieran las mismas condiciones igualitarias en la educación y no el oyente por encima del sordo, sino que de verdad nos dieran una atención igualitaria. Pero vemos que no se están dando muchas cosas, nosotros necesitamos una educación donde de verdad se nos respete, se nos preste atención. Yo quisiera eso, la equidad, una educación de calidad, que haya un verdadero entorno, pero ahoritica lo que yo estoy viendo realmente en estos años es mucha desigualdad, ¿si?, esa es mi opinión, no hay igualdad en la educación para las personas sordas

Los aportes de las narrativas de los participantes relacionados con las vivencias de inclusión en el entorno social reflejan los hallazgos de Fajardo y Melendres (2013) en cuanto a coincidencias en el reconocimiento social y político de la comunidad sorda, ya que aunque se reconoce la contribución de la política pública para plantear un panorama de reconocimiento a la diferencia, también se observan las complejidades y ambigüedades en su implementación, observando la trasgresión de derechos fundamentales.

El hecho de tener legislaciones que desde la percepción de las personas sordas no se están aplicando, es definido por Stapleton & Croom (2017) como una trivialización sutil escondida en la realidad cultural de la sociedad, en tanto a la determinación de ajustes razonables subsiguen acciones insensibles, lo que es inherente a consideraciones audistas de exclusión.

Así mismo, resulta de importancia ahondar en las percepciones respecto a los procesos de inclusión, señalando sus opiniones acerca de *agentes intervinientes* cuyo rol es de alta importancia en los procesos de construcción de identidad y en el aprendizaje del español.

En primer lugar, respecto a la figura de Modelo Lingüístico Arturo explicó su rol:

Es una persona sorda que modela una lengua, una cultura, una identidad. Uno apropia todo un contexto social de la comunidad sorda, sus experiencias, sus vivencias y lo lleva hacia los niños sordos, lo muestra como una identidad, para que ellos se apropien de una lengua y vayan generando una identidad y una cultura. Es también compartir con el docente que está en el salón y planear todo lo de las clases para poder llevar a que los niños tengan un mejor aprendizaje mediante la lengua de señas.

En la indagación respecto al contexto de inclusión, Cris expresó su percepción sobre la figura de modelo lingüístico en la entrevista a profundidad de la siguiente manera:

Bueno, primero la formación, ahorita los modelos no están formados, realmente ellos no desempeñan un trabajo allí de ser un buen modelo para el aprendizaje, de construcción de identidad, de cultura. Les ponen a hacer cosas que no son de ellos, entonces no hay una buena influencia ahí. A veces, ni siquiera lengua de señas... ¡imagínense! ¿Qué tipo de influencia va a ser eso para los niños?, no es apropiado, el niño no va a tener esa identidad cultural, no van a tener una adquisición natural de lengua y hasta los va a confundir.

También hace una propuesta acerca de la inclusión de profesores sordos en los ámbitos educativos:

Pensándolo bien, lo mejor sería que ojalá en el futuro no sean los modelos sordos, sino los profesores sordos, porque siempre están las dos presencias, el profesor oyente y el modelo sordo, pero si hay una persona sorda pues va a ser un modelo de identidad, de cultura, que sea el mismo profesor que está abordando los conceptos, los está explicando, que no tiene que estar siguiendo las órdenes de otra profesora sino que va a liderar la clase, para mí ese sería como el ideal, el modelo de lengua, el modelo de cultura y el modelo de identidad.

Y de modelos sordos de español

...Un modelo sordo de aprendizaje del español, que conozca sus particularidades, que les pueda explicar y los pueda acercar a este idioma, y creo que si desde primaria los niños sordos se fortalecen en este tema, su proceso educativo en el bachillerato va a ser mucho mejor. En la primaria adquirir de

esta misma forma visual el idioma escrito, el español. Debemos, no sé, enamorarlos de este idioma, que generen una identidad con esta segunda lengua, para que cuando lleguen al bachillerato se puedan defender de una forma óptima.

Respecto a otro agente educativo de alta importancia en los procesos de inclusión del ámbito educativo, el intérprete, los participantes confluyen en otorgar alta importancia al rol que cumplen como mediadores comunicativos y en la transmisión de información desde una lengua a otra. Se valoran características de tener conciencia, ética, cumplimiento de sus funciones, tener un profundo conocimiento de lengua de señas, ser claro. Por el contrario, se valora negativamente un intérprete que sea alejado de la comunidad. En general se considera que hay intérpretes que son muy buenos, y otros que no.

Llama la atención testimonios que declaran comportamientos que se perciben como discriminatorios. Diana comentó en su historia de vida:

- *La verdad, uno no debe aceptar cualquier servicio de interpretación. Uno debe mirar qué tanta confianza le tiene, qué tanta experiencia tiene, pues porque muchas veces se aprovechan de los proyectos que hacemos las personas sordas, para ellos cogerlos también y pasarlos como si fueran de ellos, entonces, por eso, existe esa desconfianza por parte de la comunidad sorda.*
- *Muchas veces cuando van a hacer alguna entrevista, o van a hacer algunas preguntas y entonces dejan de preguntarle a la persona sorda y se centran en preguntarle al intérprete. Entonces le toca a uno parar al interprete porque se apropia de la entrevista ahí es cuando te hablo de una confianza grande.*

En relación con estos testimonios, Russell (2016) asegura que las dificultades en el acceso a intérpretes de lengua de señas calificados cuando es la única forma de acceder a los entornos de aprendizaje, han creado entornos educativos controvertidos.

Leonardo en su entrevista a profundidad, opinó acerca de lo que espera de este servicio:

- *Que no divaguen. Para mí un intérprete tiene que ser muy completo, que haga buen un servicio de interpretación, que se pueda comunicar bien, hacer bien la traducción, para mí, eso sería importante.*
- *Pero yo cero, no confío mucho en los intérpretes, la verdad, no me ha sido fácil, te voy a decir la verdad. Yo conozco algunos y todo, pero el nivel de ellos no es y creen que uno es bobo, ¿no?, ellos a veces se creen o se igualan y se creen es que están es al nivel de uno pero yo te voy a decir la*

verdad, no conozco así a los intérpretes súper formados, realmente no. Es muy poca la confianza realmente que yo puedo tener, y en eso tengo y trato de tener mucho cuidado porque es que hay muchos que son vivos y se hacen pasar por buenos intérpretes.

Estos fragmentos relacionados con los servicios de interpretación en las narrativas y entrevistas a profundidad, se encuentran en consonancia con declaraciones de Russell, D. (2016) quien encuentra desafortunado que los intérpretes parezcan no darse cuenta de que las personas sordas los perciben como abusando de su poder y privilegio por su estado de audición y su posición. También identifica el acceso equitativo a la comunicación a través de los servicios de interpretación como uno de los problemas clave que enfrenta la comunidad sorda, por ejemplo, se consideran prácticas discriminatorias que las personas sordas tengan que presionar a los gobiernos para obtener el acceso al derecho lingüístico de interpretación, y como pasa en Colombia que tengan que asumir el pago económico.

De otro lado, en cuanto al aprendizaje de español los intérpretes aparecen representados siempre con un rol muy significativo de apoyo para los participantes sordos

En palabras de Arturo:

Cuando estaba totalmente confundido con el vocabulario, siempre tuve el apoyo de intérpretes para que me explicaran. Siempre nos tocaba contar con el intérprete de lengua de señas, que se disponga de un intérprete en el contexto educativo. Cuando uno está haciendo esos trabajos del español donde tiene que tener en cuenta todo ese cuento de la gramática, escribir bien todos esos párrafos y frases, allí cuando el intérprete ya no puede intervenir, digamos que nosotros los sordos, pues no.

Julieta comenta el apoyo de interpretación para el desarrollo de actividades laborales en español:

Pues a mí me pasan un texto, yo primero comprendo ese texto, pero se me hace muy difícil producir una información en lengua de señas, entonces por eso es que suelo recurrir al apoyo de un intérprete, para ver cómo sería la versión de lo que él entendió en ese texto.

Con una opinión opuesta Diana considera que la interpretación sin haberse dado primero la adquisición de la lengua de señas puede crear dependencia:

Por lo general los intérpretes en los colegios dicen ¡ay pobrecito el sordo! y entonces le traducen todo a lengua de señas, al 100% y pues el sordo se tiene que enfrentar en algunos momentos a este español escrito sin esta traducción para poderlo entender y poderse familiarizar. Que fortalezcan su primera lengua para que después puedan fortalecer su proceso de español como su segunda lengua y al mismo tiempo fortalecer sus procesos donde todo el tiempo van a estar inmersos en medio de personas oyentes, y que no tengan que depender de un intérprete.

También hace referencia a la dependencia de los padres con los intérpretes:

Los niños sordos están en sus casas y no entienden la tarea, no entienden que hacer, los papás entonces todo el tiempo le preguntan es al intérprete.

Esta opinión también es compartida por Lucia:

Nuestra primera lengua que es la lengua de señas, y el español es nuestra segunda lengua que nos va a ayudar a no estar dependiendo de las personas, ¿sí?, porque cuando nosotros salgamos y no tengamos intérpretes, pues el español va a ser el recurso para desenvolvernos, entonces hay que aprender a desenvolverse a interactuar con las personas además porque hay que pagar bien caro, noooo, tampoco!,

Esta diversidad de significados expresados en las narrativas visualizan las realidades que viven las personas sordas y que han sido recogidas por Russell, D. (2016). En su argumento duda de que una educación interpretada proporcione un acceso igualitario y efectivo. En consonancia con las opiniones expresadas por los participantes expone que aunque con un intérprete se cumplan los requisitos de acceso de la ley, no quiere decir que se le brinde al niño una gama adecuada de apoyos para tener éxito. Constata como la contratación de intérpretes que no están calificados para la tarea, revierte en modelos lingüísticos incompletos y acceso incompleto al idioma de instrucción.

En términos generales, el análisis de datos dentro de la categoría de manifestaciones de estructuras raciales en el entorno para el aprendizaje de español permite encontrar confluencia con los hallazgos de Stapleton (2015) quien estudió las experiencias de estudiantes sordas negras

universitarias relacionadas con construcción de identidad racial. En específico, se destaca la similitud de vivencias relacionadas con el cruce de problemas del audismo en la vida de los sordos. Allí se destacan las formas constantes de opresión que intentan menospreciar y moldear a las personas sordas al modo oyente. Entre ellas, hay coincidencias en la imposición de la lengua oral como único medio de comunicación, el desconocimiento de la lengua de señas, la obligación de escribir cuando falta un intérprete, la falta de ética y responsabilidad de intérpretes, entre otras. Lo más interesante es que a pesar de que el estudio miró la interseccionalidad sordo/negro, los hallazgos son concluyentes principalmente por ser sordas.

Los hallazgos analizados en esta primera categoría demuestran que el entorno para el aprendizaje de español por parte de aprendientes sordos ha estado colmado de situaciones de desigualdad generadas por estructuras racializadas de la comunidad mayoritaria. Un punto a resaltar y que destaca Rascón (2017), es que los sordos han enfrentado dificultades que se generan por modos de pensar, concepciones del mundo y valores desde los dos principales agentes de socialización como son la familia y la escuela. A continuación, el análisis de la segunda categoría se enfoca a explorar la construcción de identidad de los aprendientes dentro de este entorno.

Vale la pena cerrar este apartado con una anotación de Jacobs (1989), la que hace a partir de su percepción de actitudes públicas que ha percibido hacia la sordera: *Me he encontrado con actitudes que variaban de la grosería extrema hasta la lástima empalagosa, lo que muestra que el sesgo hacia las personas sordas todavía existe en el mundo, incluso en los países más ilustrados.* Este autor expone que lo que se requiere es que haya para las personas sordas una mayor exposición a la educación, a la acción política constante, el aumento de los contactos con la comunidad oyente y la buena prensa. Opina que estas actividades tendrán un mayor efecto si son dirigidas por la comunidad sorda. Sin restar importancia a *los grandes logros para la comunidad sorda logrados por nuestros muchos amigos oyentes, sería mayor si los esfuerzos fueran hechos por las propias personas sordas.*

Posicionamiento identitario hacia las lenguas

Tal como se ha visto desde el inicio de este trabajo, en la configuración de identidad confluyen factores del entorno social, de los individuos y de las lenguas en sí mismas. La interrelación entre estos tres componentes permite partir de una dimensión social hacia la percepción individual de los participantes como aprendientes de español en relación con la visión propia de las lenguas en contacto. El análisis de la primera categoría se ha centrado en el entorno social. Dentro de esta segunda categoría se analiza la forma en que se desarrollan diferentes posturas de las personas sordas en relación al español y a la Lengua de Señas Colombiana para converger en posicionamientos identitarios propios.

En términos generales, los hallazgos permiten encontrar afinidad con los planteamientos de Merenstein (2001) quien expone que para todos los individuos y grupos minoritarios, la formación de la identidad es un proceso que se encuentra en constante cambio, que no es lineal, estable ni consistente. En cambio, al igual que lo plantea Rascón (2017), esta construcción identitaria sí muestra múltiples contextos de desigualdad favorecen grupos sociales mayoritarios (oyentes). Otro punto igualmente importante a tener en cuenta desde la autora es que al hablar de identidad no se habla de universales sino de multiplicidades que varían en el espacio y en el tiempo.

Por lo anterior, la forma en que se analizan los hallazgos está centrada en mostrar cómo un posicionamiento identitario dentro de relaciones sociales y lingüísticas jerarquizantes, surge del trasegar por situaciones de vida significativamente racializadas que pueden evidenciarse en los relatos de las historias y entrevistas a profundidad que trascienden desde de la subcategoría de (i) adaptación marginal, (ii) Agenciamiento hacia las lenguas, hasta (iii) Discursos alternativos hacia las lenguas.

Adaptación marginal a la racialización

En esta apartado de adaptación marginal a la racialización se muestra como primera característica de la construcción identitaria de las personas sordas, *la aceptación de privilegios dominantes* del español como lengua de la comunidad mayoritaria, de acuerdo con las historias de vida y las entrevistas a profundidad. Así mismo, dentro de ésta subcategoría se observa que desde esta posición se asume una conciencia respecto a manifestaciones de *discriminación lingüística* en términos del dispositivo de blancura, o como se discutió con anterioridad, las prácticas racializadas del audismo. Tales prácticas pueden observarse reiterativamente en los testimonios de los participantes y en el presente análisis se pretende mostrar su relación directa con la construcción de identidad.

Por lo anterior, En primer lugar, en los siguientes fragmentos de narración, Julieta ejemplifica la aceptación de privilegios dominantes en su historia de vida:

Antes a uno lo obligaban era a hablar y a usar el audífono y decían que podíamos hablar, pues entonces, que era lo mejor. Ahí en La Sabiduría, pues digamos que eso era imposición, digamos que también es eso. Y pienso pues que hubiera sido importante que ellos hubieran aprendido lengua de señas para que las interacciones hubieran sido mucho más significativas, que se hubiera dado una comunicación mucho más espontánea de las cosas, por ejemplo, cuando el hijo le está preguntando mucho y el papá empieza a responder y uno como que aaahhhh! ya se siente tranquilo porque sabe todas las respuestas y tiene claridad.

Al preguntar a Julieta en la entrevista a profundidad sobre el papel que jugó este aprendizaje en su construcción como persona sorda, respondió:

Yo diría que sirve, peero, porque bueno, pues porque por lo menos yo hablé, y algunas de pronto no. Depende. Yo no estoy diciendo que no sirva, listo, eso sirvió para las interacciones, en la universidad también, digamos que esos usos que yo le doy pues son pocos, pues diría que no fue mucho tampoco, porque por ejemplo, mi esposo es sordo y yo interactúo con él en lengua de señas, y pues con mi hija, a pesar de que ella es oyente, pues nosotros interactuamos normal, estamos con otras personas sordas, oyentes, digamos que estamos en un ambiente así donde están las dos culturas, entonces, me parece importante por lo que puedo lograr con mi hija, con mi hija, más que todo para las interacciones sociales Pero con oyentes muy poco, para decir “bien”, “mal”, cosas muy sencillas, pues porque no es que hable mucho tampoco con personas oyentes.

En este punto del análisis resulta crucial referenciar nuevamente a Glickman 1996, reportado por Weldon (2017), quien diseñó la Escala de Desarrollo de Identidad Sorda. Dicha escala contempla cuatro tipos de identidades: Identidad oyente o auditiva, identidad marginal, identidad de inmersión e identidad bicultural. En las anteriores narrativas, el entorno conduce hacia una orientación identitaria oyente o auditiva, dado que culturalmente se imponen normas y decisiones oyentes donde el punto de referencia es del modelo médico, la normalidad y la comunicación hablada. En el fragmento de Julieta, se puede observar que el entorno no hace énfasis en la lengua de señas para la propia identidad, sino que se invisibiliza a través de prácticas obligantes de aprendizaje de español oral. Luego se observa cómo al pasar del tiempo se genera una postura un poco diferente donde el español tiene un papel personal más importante como instrumento de interacción comunicativa con los hijos oyentes dentro del seno familiar.

Sin embargo, es importante observar que la adopción del marco de referencia de la sociedad oyente no obedece a un proceso natural decisorio de las personas sordas, sino a una obligación impuesta por la mayoría. Las anteriores narrativas y las que subsiguen evidencian el esfuerzo que implica por funcionar de manera similar a una persona oyente en cuanto a comunicación.

Otra narrativa que reafirma esta orientación identitaria la presenta Adrián en su historia de vida, donde muestra también una aceptación de la orientación auditiva y las actitudes lingüísticas que surgen de allí:

Me decían que yo ¡tenía que!, o sea, ¡debes! tal cosa. Era muy exigente, el comportamiento de la profesora era muy, muy exigente, eso sí nunca se me va a olvidar, que me exigía mucho con el tema del español. Yo me acuerdo que cuando estábamos más o menos en octavo, la profesora de español nos dijo que nosotros teníamos que hacer un ensayo. Huummmm! Y es muuuy difícil, la verdad para nosotros lo sordos, no!. Creo que para un sordo hacer un ensayo es muy difícil, pero bueno, a nosotros nos tocaba hacer eso.

En relación a su posicionamiento ante tales maneras de funcionar, en la entrevista a profundidad

se revela tanto a la persona sorda como a la lengua de señas en un lugar de subordinación:

...pues nosotros no decíamos nada. De pronto el intérprete era el que le decía a la profe como era la situación con nosotros, de la lengua de señas, que el tema con nosotros no era cognitivo. Uno trataba de callar y no decía nada, como humilde ahí, nosotros nunca dijimos nada, éramos muy, muy callados.

En estas narrativas se observa como un factor identitario importante es que el idioma de los padres es imperativo aunque no esté disponible para la persona sorda, lo que influye en actitudes hacia el español hablado y escrito, siguiendo a Clift (2016), para quien estos hechos lingüísticos además de jugar un papel en la determinación de las actitudes, también lo hace sobre las creencias lingüísticas sostenidas sistemáticamente por la comunidad en general.

Y aprendiendo español realmente yo si tuve mucho interés, peero, aprender palabras para mí sí era difícil, como llevar esa linealidad de la escritura..., noo! Yo perdía el sentido. En señas entendía todo pero a la hora de llevar eso al texto escrito, no. Yo intenté y que me esforcé pero cuando yo estaba solo tratar de hacer esa conversión, noo! eso para mí era difícil. Entonces realmente yo no me sentía superenamorado y amando el español, a mí me daba mucha pereza aprender español porque para mí no era fácil y me tocaba estar como muy dependiente porque cuando yo leía me surgían tantas inquietudes, pero cada quien andaba en sus cosas.

Y ahora en estos momentos, yo estoy tranquilo pues ya no estoy en clases, estoy en cosas más personales, digamos que no está como la presión ahorita, y no tengo la presión tampoco porque no estoy trabajando.

Julieta también manifestó actitudes personales hacia el español en su historia de vida:

Al igual que yo, tengo muchos amigos sordos que teníamos rechazo hacia el español porque no lo podíamos comprender muy bien con claridad.

Si bien en principio la desvaloración del uso de la lengua minoritaria influye para que los padres de familia crean que aprender la lengua mayoritaria es lo mejor para sus hijos, influye más fuertemente en los participantes sordos, cuando narran cómo vivieron la difícil situación de utilizar un idioma minoritario, revelando *manifestaciones de desigualdad y discriminación lingüística*, lo que juega un papel determinante en el desarrollo identitario. Algunos ejemplos de esta situación es ejemplificada por Adrián en su historia de vida:

Los oyentes decían cosas como que ¡Ay, es que ellos no saben!, ¿por qué los tenemos que

ayudar, por qué? Y pues como que siempre era, ustedes no, ustedes no se van a graduar, ustedes no van a poder!. Entonces pues nosotros eso no hizo sentir muy mal a mis compañeros y a mí,, la verdad, en la medida en que nosotros íbamos eee creciendo, como que fue una cosa que nos hizo sentir como mal, que no nos hizo sentir muy bien en esa interacción con ellos.

... dos compañeros sordos estábamos en ese grupo y entonces los oyentes, ¡Ay, pero es que ellos no saben escribir! y para mí eso realmente me hizo sentir muy mal, muy mal porque ellos hablaban de nosotros y nosotros le decíamos a la profesora que no queríamos depender de ellos, pero la profesora decía que no, que teníamos que estar allí con los oyentes, y los oyentes como ¡ay que sí, que tan lambones!, que nosotros éramos los consentidos, que porqué nos tenían que ayudar, que no saben, o sea siempre nosotros tenemos que ayudarles, entonces eso para mí si fue un poco impactante porque me sentí que tenía que estar siempre dependiendo tooodo el tiempo mientras hice el bachillerato, de mis compañeros. Y hoy todavía, uno ve esas actitudes, ¿no?, aunque yo he visto que hay muchos jóvenes sordos que se están esforzando, que aunque están cambiando un poco eso, creo que la situación de antes no era la misma de ahora, digamos que ahora hay cosas que han cambiado, pero eso fue lo que a mí me tocó pasar.

También Gabriel expresa su sentir hacia las lenguas y su aprendizaje:

Cuando yo fui aprendiendo y adquiriendo la lengua de señas colombiana eso fue un proceso que fue muy rápido, , muy claro y muy fácil, pero la adquisición del español fue como una tortuga, fue un proceso más lento, porque era obligación, me exigían, me obligaban a aprender el español y todo era con base en la repetición, muy lento y muy sistemático.

De una manera mucho más contundente, el testimonio de Gabriel plantea la desigualdad lingüística entre el español y la lengua de señas, y cómo es percibida en torno a sus hablantes:

Dos cosas, le voy a decir la verdad y son dos cosas: Cosas positivas, cuales son, que he aprendido muchas cosas, tengo mucha información nueva, sobre todo a nivel académico, he tenido bases para hacer argumentaciones, esto es lo positivo, poder acceder y participar a diferentes espacios, esto es lo positivo del español, y atendiendo a que esto es la lengua de poder en el país, esto es lo positivo que yo he podido acceder

Pero lo negativo, ¿qué es? Veo que el español y la relación que tiene con la lengua de señas, como que no es justa, como que a nivel académico por ejemplo falta mucho. Esto es una falsedad que a nivel académico solo el español puede ser usado para la formación. Las dos lenguas, cada una tiene su gramática, son diferentes, y tenemos que tener en cuenta que hay unas diferencias entre la lengua de señas y el español, que el español tiene unos antecedentes, una evolución muy grande, en comparación con la lengua de señas. Por ejemplo, en todos los espacios se habla el español, se oye, se pueden comunicar con el español.

Por ejemplo las personas oyentes hablan, hablan, hablan y hay una información que no se pierde o sea como es a un nivel auditivo puede haber una...usted puede estar escuchando diferentes cosas, en cambio a nivel visual hay una limitante y es que usted no tiene los ojos en todos lados no puede estar viendo la información que hay en su contexto. Entonces es más difícil el acceso a toda la información en lengua de señas porque se requiere una atención específica hacia un lugar para poder

acceder a la información, en cambio con el español usted puede estar oyendo todos los discursos al mismo tiempo que están en su entorno, por ejemplo. Esa es una diferencia entre las dos lenguas.

A partir de los datos compartidos, siguiendo a Banton (2002), funcionan como *etiquetas sociales discriminatorias*, en las que se identifica una clara tensión de desigualdad, definida por el nivel de dominio de una L2, pero validado por un marco de referencia que, aunque ampliamente difundido, está lejos de dar cuenta de las complejidades de aprender español como segunda lengua para las personas sordas.

Al finalizar el análisis de la subcategoría de adaptación marginal a la racialización cabe resaltar que caracteriza una etapa de construcción de identidad en la que la comunidad sorda como minoría lingüística estuvo obligada a ajustarse a las normas de una cultura dominante del idioma español. De acuerdo con Gertz (2016a) Corresponde a un marco de pensamiento resultado del poder y del privilegio para ejercer control donde las personas de grupos más poderosos son aceptadas como estándar y a menudo, les resulta difícil reconocer sus propios privilegios y actos de opresión.

Percepción de sí mismos frente al aprendizaje de español

En esta subcategoría el análisis de narraciones permite entrever un cambio identitario hacia el fortalecimiento y posicionamiento de la lengua de señas en la vida de los participantes sordos. Los paradigmas existentes de trabajo en español que han implicado diferentes formas de opresión y discriminación, cambian en el escenario de la construcción de identidad. Siguiendo a Ladd (2011), esto ocurre por el avance en la conformación de comunidad sorda que lleva a deconstruir discursos y representaciones de sí mismos.

En tal sentido se asumen posturas respecto a la comunidad oyente y su cultura, lo que determina actitudes y puntos de vista hacia el aprendizaje del español como segunda lengua. En esta

subcategoría se destacan entonces, narrativas que dan cuenta del **agenciamiento hacia el español** por parte de los participantes sordos y el **desarrollo de identidad de inmersión** hacia la lengua de señas.

Toman relevancia diferentes sentires y significados, así como diversidad de propósitos de inversión para el aprendizaje de español. La inversión de acuerdo con Norton (2001 citado por López & Cortéz, 2016), hace referencia al tiempo, dedicación y esfuerzo que se proyecta imprimir al aprendizaje de lenguas.

En relación con el **agenciamiento hacia el español**, inicialmente se presentan manifestaciones relacionadas con la percepción de sí mismos frente al aprendizaje de español en diferentes momentos de su historia personal y cómo han agenciado dicho aprendizaje. Por ejemplo, Gabriel refirió el siguiente testimonio en su historia de vida.

Bueno, en primaria, no entendía porque era tan difícil el español. Ya en la universidad empezaron a explicarme más a establecer las relaciones y yo también era más consciente del lenguaje y eso también me ayudó para entender mejor el idioma, que habían diferentes idiomas y que todos tenían diferentes funciones, que todos tenían diferentes niveles, el fonológico, el morfológico o el sintáctico y también empecé a tener mayor conciencia y conocimiento de mi lengua de señas. Eso me permitió hacer como la relación con la lengua de señas y tratar de entender mejor el español, pero aun y todavía sigo aprendiendo y mejorando el español

Por ejemplo en el diario vivir, en el trabajo, en todas, en muchas situaciones cotidianas yo utilizo el texto como forma básica para comunicarme, sé que no lo hago de la mejor manera, que tengo que hacer algunos ajustes, sobre todo en la organización gramatical de los textos y tengo que hacer muchas revisiones y modificaciones, y también depende el objetivo y para quien va dirigido el texto, entonces ahí hay mayor esfuerzo de revisión de los textos escritos

También, expone cómo se percibe a sí mismo como aprendiente de español

Tengo un buen manejo de la macroestructura pero tengo algunas dificultades en microestructura y de cómo se relacionan las oraciones, cómo se hacen oraciones y cómo se manejan las palabras dentro de eso, ¿sí? Cuando yo estoy leyendo, yo siento y veo que tengo una buena comprensión de casi todos los textos, que entiendo todo, pero tengo algunas dificultades en vocabulario especializado como de unos niveles altos como de esos niveles de C1 y C2 que de pronto encuentro problemas a nivel de vocabulario especializado. También tengo algunos problemas de identificar la información subjetiva y por el manejo de los contextos y la pragmática del español, eso

me genera problemas a nivel de comprensión de los textos. En la estructura tengo menos dificultades, eso es lo que yo siento y lo que veo de como es mi manejo de la lengua escrita a nivel de comprensión y expresión.

Por su parte Adrián refiere:

Cuando empecé primero de bachillerato yo estaba muy temeroso sabía que tenía ciertas falencias con el español, mi mamá me exigía, me delectaban para que yo escribiera nombres, en mi casa me ayudaban, entonces yo recordaba muchas cosas y de cierta manera tenía una base. En bachillerato ya había intérprete de lengua de señas, ya venían más las correcciones, no usaba muy bien el español, entonces yo hacía mal todo, igual yo, bueno termine el bachillerato así en este proceso.

La autopercepción de Julieta respecto a su desempeño en el español marca una diferenciación según los contextos de uso. Ella afirma:

Depende de algunos contextos. Hay algunos momentos en los que yo me siento muy hábil leyendo algunos documentos o alguna información en general que puedo entender y que puedo comprender muy bien. Hay otros documentos u otros textos que yo los leo y los entiendo, pero se me hace muy difícil producir a partir de allí una información en lengua de señas

También Lucia en su historia de vida relata su opinión después de haber desarrollado todo el proceso de educación media:

Cuando me gradué de once y ahí es cuando ya yo soy más independiente, me siento más propia de mis cosas, ya empiezo a indagar yo misma por el español, por ampliar significados y preguntar, y pues no te voy a decir que soy perfecta, pero pues ahí voy no ha muerto esto, ahí voy con el tema de la lengua escrita, es muy chévere.

En un sentido diferente se encuentra la postura de Leonardo:

En lo personal, llevo tres años donde me ha parecido totalmente difícil, muchas palabras que me han costado, que yo realmente no entiendo y que cuando lo leo no entiendo y poco a poco me ha ido costando ir entendiendo, ¿sí?, pero me ha facilitado el que yo maneje rápido las señas, ¿sí?, pero yo sé que el español tiene otro objetivo muy diferente, entonces digamos que yo me estoy esforzando, entonces yo hago una serie de cosas cuando estoy solo, y aprendo y trato de mirar cómo me adapto para poder ir aprendiendo mucho mejor, digamos que en estos momentos de mi vida ahora mis producciones son un poquito mejor, ¿sí?, es una competencia para superarme yo, y no es que me lo esté exigiendo la educación ni nada, sino que es una cosa ya de mí, un compromiso que yo tengo con el español de ir mejorando progresivamente.

En estas narrativas se presentan las autopercepciones que tienen los participantes sordos como aprendientes de español, mostrando una visión mucho más consciente de autoeficacia e independientemente del medio educativo. Así mismo, se continúa en procesos de aprendizaje agenciados personalmente, reflexionando y actuando sobre posibilidades y barreras que se deben afrontar individualmente.

Estos significados que hacen parte de la construcción identitaria de los participantes son, de acuerdo con Norton (2013), aspectos críticos en el aprendizaje de una segunda lengua, dado que cada aprendiz imagina un posicionamiento de acuerdo con sus propias vivencias, expectativas e historia social, de lo que dependerá su inversión en tiempo, dedicación y esfuerzo a la lengua, dependiendo de expectativas que se tiene de sí mismo como participante dentro de la comunidad.

Esto es visible en la historia de vida de Diana, donde puede observarse la relación entre inversión para el aprendizaje de español y construcción de identidad:

Bueno, yo podría decir que tengo mis habilidades como aprendiente del español, cuando veo una palabra nueva por lo general siempre pregunto a un oyente, siempre encuentro una oportunidad de aprender cosas nuevas y creo que hasta la muerte voy a tener esa visión de estar aprendiendo cosas y palabras nuevas de español, y cosas que me sirvan para poder desenvolverme, cosas que me enriquezcan a futuro que cuando pueda llegar a una maestría el proceso de lectura sea mucho más completo, que el proceso de redacción sea mucho más completo, entonces siento que todo el vocabulario y palabras nuevas que pueda aprender me van a servir en algún momento de mi vida.

De igual manera, Cris prevé en la entrevista a profundidad, posibles exigencias futuras para las que se encuentra preparada:

En la universidad muchas veces vamos a tener debilidades, vamos a tener falencias, pero son procesos en los que nosotros tenemos que pasar para poder adquirir mejores fortalezas, mejores cosas, quizás muchas veces se van a cerrar puertas, muchas veces van a decir que no, pero nosotros debemos estar firmes ahí con lo que queremos. También todo depende de las actitudes que se tengan

De manera similar se hace evidente en la historia de vida de Julieta:

Tengo mucho interés en poder aprender español porque sé y estoy muy consciente de la

necesidad y la importancia que tiene el español para nuestras vidas, como lo es el que aparezca en la prensa, en la información, los medios de comunicación el trabajo, el estudio. Incluso, conocer el español me puede servir a mí para que yo pueda interactuar con otras personas que no sean cercanas a mí, en dado caso que yo no cuente con el servicio de interpretación de manera inmediata.

A mí me gusta mucho el español, y cada día quiero aprender más, y corregir y mejorar muchas más cosas. Siento que sobre todo en el tema de la producción escrita, todavía tengo que mejorar muchas cosas más, pero también yo soy de las que piensa que uno nunca deja de aprender a escribir bien, yo creo que ese es un proceso que se hace y se lleva de por vida, hasta la muerte.

Yo necesito más y nunca voy a detenerme, es algo que voy a hacer continuamente porque es una necesidad que yo tengo de primera mano, voy a seguir en ese proceso, voy a continuar hasta que me muera

Y en la entrevista a profundidad de Leonardo

Digamos que los oyentes pues esa es su lengua y es su manera, yo sé que se supone que nosotros somos bilingües, pero en un porcentaje menor, digamos que ellos pueden leer y escribir porque esa es su lengua, pero nosotros no porque no es la lengua de nosotros.

Me toca depender mucho para poder escribir y yo no quiero que me escriban cosas largas cuando me toca tener que hablar con una persona oyente, ellos empiezan es a escribir y a escribir y escribir, entonces eso para mí no ha sido como muy empático mientras que cuando yo estoy con los sordos yo con la lengua de señas puedo entenderme perfectamente con ellos, pero no estamos dependiendo del español como si me toca como cuando estoy con los oyentes.

Así mismo, se destaca dentro de esta subcategoría el **posicionamiento hacia la lengua de señas**, aspecto esencial para los participantes en la construcción de identidad. Clift (2016) afirma que el posicionamiento de la lengua de señas fortalece a la persona sorda y a la comunidad minoritaria como grupo social, a la vez que el aislamiento o la soledad la percepción de sí mismos en permanente lucha contra la marginación, ocasionada por el idioma se disipan del plano individual al reconocerse a sí mismos como parte de una cultura diferente. Los siguientes testimonios permiten dar cuenta de esto, empezando por Cris en su entrevista a profundidad:

La verdad lo que yo sentiría es que quizás fuimos mandados a una comunidad de oyentes o estamos inmersos en una comunidad de oyentes que desconoce muchísimas cosas, que desconoce la cultura, que quizás no se brindan los ajustes pertinentes para nosotros, y que de una u otra forma esto redundo en afectar muchísimo estos procesos de nosotros. Como sordos cuando estamos inmersos solo los sordos, nos sentimos muy, muy libres, quizá desde los oyentes se nos obliga a que se

tiene que aprender y se tiene que aprender, entonces sería un proceso muy injusto porque no se respetaría esta parte cultural, de identidad.

Un sentimiento y pensar similar es expresado por Julieta en su historia de vida:

Pues yo no me siento identificada con el español porque mi primera lengua es la lengua de señas y en ella he construido muchos más conocimientos Yo soy usuaria del español, en efecto, sin embargo, tengo una mejor comprensión del mundo que me rodea en lengua de señas, me comunico con mi entorno a través de la lengua de señas, y el español lo utilizo escasamente en contextos laborales, educativos, pero no siento que son entornos cercanos a mí.

Como usuaria del español, no me siento identificada con ese idioma. Yo soy consciente de cuál es mi identidad y que no me confunde el hecho de que este aprendiendo español

En el trabajo, en mi vida familiar, obviamente pues yo debo utilizar el español en algunos momentos, sin embargo, que eso sea de vital importancia para yo poder relacionarme con esas personas, no lo veo así. Obviamente, yo lo utilizo con mucha frecuencia para relacionarme con otras personas, pero digamos que no es un factor principal que permita la interacción con ellos.

Al observar los anteriores fragmentos de narrativas queda claramente establecido y visualizado el argumento de Merenstein (2001) respecto a la importancia en la construcción de identidad social de la pertenencia del individuo o su identificación con una comunidad. Para Hewitt (2000, citado por Merenstein, 2001), y tal como lo han expresado los participantes, la identidad social ocurre al identificarse con un grupo de personas con quienes se siente afinidad, en cuya compañía se siente comodidad y cuyas ideas y creencias son similares a las propias. En la relación con esta comunidad, hay sentimientos de autenticidad y plenitud como persona y la pertenencia a un lugar en la sociedad más amplia.

Gabriel aporta un testimonio de su historia de vida que ilustra los planteamientos de Hewitt:

Mi mayor identidad es con la lengua de señas colombiana esa es, aunque a veces también he podido involucrarme, participar y tener contacto con el español, una gran influencia. Yo amo a mi lengua de señas y a mi identidad, pero también tengo algo de identidad y de conciencia del aprendizaje del español. Yo acepto que depende de las situaciones y también de las necesidades de vida y también esto me ha podido ayudar a construir mi identidad, por ejemplo en el trabajo, en la educación en todos los contextos, a nivel político y en mi historia de vida también ha sido importante esa oportunidad, pero el español ¿lo amo, lo quiero mucho? No. Lo uso pero no tanto como la lengua

de señas, pero si me ha servido. Mi identidad más grande a nivel internacional, a nivel mundial es con la lengua de señas, eso es lo más fácil en aprendizajes, si?, a nivel de la gramática, a nivel de todo lo de la lengua de señas, es muy bien, muy claro, pero también de la Lengua de Señas Americana, porque también he tenido contacto con algunas personas y he visto que la puedo desarrollar.

De acuerdo con la escala de desarrollo de identidad de Glickman en Colangelo & Whirter (2001), estas vivencias podrían describirse dentro una caracterización de la identidad de inmersión, en la que se da un alto nivel de implicación con la comunidad Sorda y se crea afiliación social, cultural y política con la comunidad. La persona manifiesta un claro sentido de "orgullo sordo" representado principalmente en el uso de la lengua de señas. Como lo expone Clift (2016) este reconocimiento se correlaciona con la identificación de la lengua y las actitudes lingüísticas como un identificador cultural ya que a diferencia de otros idiomas, la lengua de señas no se transmite simplemente a través del hogar.

También Mary:

Me gusta que las personas vean que yo hablo lengua de señas, que ¿me da pena o que me discriminan? No. Yo creo que tengo un nivel como de fortaleza, es decir, la lengua de señas es mi sistema de comunicación, lo muestro así, muevo mis manos y las personas me ven y yo no siento que me vean con pena, o sea, a mí la verdad me da orgullo ser sorda y hacer lengua de señas y mostrar que soy sorda. Siento que soy igual que los oyentes, y creo que como lo expreso, así las personas lo sienten, entonces eso evita sentirme discriminada por ellos o sentirme que pobrecita de mí, no.

Tal como se observa en estas narrativas los acontecimientos han obligado a los participantes sordos a enfrentarse a condiciones sociales racializadas, sin embargo cambian en la medida que hay adherencia al colectivo sordo. Ladd en Small (2016) lo explica como el encuentro a través de la inmersión, la internalización y el compromiso con su propia identidad cultural, en la cual se halla una fortaleza y un punto de partida para superar proactivamente la opresión y descubrir el mundo. Este proceso de desarrollo de identidad sorda es un proceso positivo de afirmación del yo dentro del colectivo, mediante el cual el individuo sordo determina su sentido de conexión con el

entendimiento de que él o ella es parte de un grupo minoritario social más amplio.

En este sentido, la identidad cultural es una construcción referida tanto al individuo como al grupo minoritario sordo. La influencia resultante de la afiliación a la cultura sorda está definida principalmente por la esencia de persona sorda y el uso de la lengua de señas como lengua natural del colectivo sordo. Se precisa, sin embargo, que a tal alcance o a tal desarrollo le antecede una historia de interacciones sociales que han dependido en gran medida de enfoques educativos para la adquisición de idiomas impuestos por la mayoría oyente.

Discursos alternativos hacia las lenguas

En este apartado se resalta la construcción identitaria como un proceso de transformación y concienciación que con el devenir del tiempo permite establecer a los aprendientes claridades respecto a la identificación con las lenguas en contacto y en la interacción entre comunidad mayoritaria y minoritaria. De tal manera, se aprecian en esta subcategoría dos temas de significaciones, el primero, sobre ***la identificación de fortalezas de las lenguas*** que se construye a partir del reconocimiento de diferentes puntos de fortaleza o debilidad que se otorga a las lenguas. El segundo, a ***proyección de propuestas hacia el cambio*** en una visión alternativa que otorguen equilibrio al aprendizaje de español como segunda lengua.

En relación con la identificación con idiomas, se muestran narrativas que manifiestan posicionamientos con diferentes grados de cercanía hacia el español. Dentro de la diversidad de posturas descritas en las narrativas, se encuentra la de Gabriel, en la cual se manifiesta un distanciamiento hacia el aprendizaje de español expresado en un sentido de aceptación obligada por ser la lengua de la comunidad dominante:

Los oyentes son la mayoría en el país y hay una obligación a manejar el español. Tengo una identidad con el español pero es una identidad más mediada por la obligación, es una identidad más... mejor dicho, no es libre, no es como con la lengua de señas. La lengua de señas, por ejemplo a

ustedes, las obligan? ¿Deben utilizar la lengua de señas todos los días? No. No es obligatorio para ustedes. Eso es para un grupo minoritario.

Entonces es más como una aceptación, que me toca!! Nooooo me gusta, me toca aceptarlo, pero ¿me interesa? Me toca si quiero integrarme, incluirme en la sociedad, me toca!! Es una respuesta muy difícil de dar.

También Leonardo, expone un significado de distanciamiento, más tendiente a la indiferencia:

Veo importante aprender español, pero me parece muy difícil, es como una barrera fuerte tener yo que irme adecuando, y no te voy a decir que lo sé todo, digamos que estoy en un término medio, ahí más o menos, esto requiere mucho tiempo y yo no estoy afanado, la verdad. Cuando encuentro las dificultades es ahí cuando me detengo.

Estos significados más aproximados a una oposición hacia la cultura oyente y hacia el aprendizaje forzado del español, reflejan oposición hacia el audismo, el cual según Cuevas (2013), tiene efectos de imperialismo cultural y violencia simbólica sobre la población sorda que en su vida cotidiana es gobernada de manera opresiva. En el testimonio de Gabriel se ve reflejado en la manifestación de una imposibilidad para oponerse al sistema que obliga a aprender el español para la participación social.

Las siguientes narrativas muestran más una tendencia hacia la construcción de identidad bilingüe propuesto por Glickman en Colangelo & Whirter (2001), la cual hace referencia a posicionamientos en los que una persona sorda reconoce las fortalezas y debilidades de las lenguas de las comunidades sorda y oyente al tiempo que logra una sensación de seguridad interior con su propia sordera.

Por ejemplo, Adrián establece en la siguiente narrativa de su entrevista a profundidad:

Bueno, para mí, es que yo sé que el español es importante, pero que no se puede desligar de la lengua de señas, yo sé que es importante, y que la mayoría de los sordos debe esforzarse por aprender, pero que eso sea lo principal, no. Sabemos que la lengua de señas media todo y que no se debe desligar la una de la otra, entonces que ojalá en el futuro en el contexto de los oyentes y de nosotros como sordos, no haya como esa brecha sino que se incluyan esas dos lenguas, ¿sí?, que eso es muy importante, que se visibilicen y que no se impongan barreras como que la lengua escrita es lo importante y que hay que leer, no, sino que hayan transformaciones, ¿sí? que hayan

transformaciones en la misma lengua de señas y que a través de ésta pues se puedan generar otras dinámicas.

Mary muestra, un posicionamiento caracterizado por el deseo de aprender y utilizar el español en su vida, como un logro que no se ha podido alcanzar por falta de oportunidades:

Me gustaría aprenderlo en su totalidad, pero en el proceso anterior me faltaron muchas cosas. Tristemente, en mi vida yo no tuve la oportunidad de tener una persona que me exigiera de forma fuerte para poder aprender el español

Soy una persona que tiene interés, motivación, que le atrae el español, que le gusta el español, soy consciente que lo necesito para la vida. También necesito y tengo una identidad sorda, pero soy consciente que debo tener una identidad bilingüe para poder aprender el español y poder relacionarme con estos dos grupos de personas, esa es la verdad.

Es muy difícil, muy complejo, quizá por eso me comunico más o me voy más hacia la lengua de señas, pero yo sé que necesito aprender español, siento que lo debo aprender porque es algo que yo quiero, es una opinión mía, es una decisión mía, y siento que esto no me afectaría de forma negativa con la comunidad sorda, de perder mi identidad como sorda, no. El español está presente en todo lo que hacemos, en el trabajo, en la salud, con los médicos, o sea, el español siempre va a estar ahí y lo vamos a necesitar para comunicarnos entonces creería yo que soy autónoma como persona sorda y puedo ser una sorda bilingüe, puedo saber español, puedo saber señas, y puedo tener esa identidad y no perderla, o sea, ahí yo tendría esa autonomía moral.

De otro lado, la narrativa de Cris, quien pertenece a una familia sorda, pero al igual que los demás participantes que crecieron en familias oyentes y han vivido la historia de aprendizaje del español que se narra en el contexto educativo, plantea significaciones de identidad bilingüe:

La verdad es que aprender español es muy importante, siento que ha construido mi vida y me ha permitido desarrollarme. Siento que si solo me identificara como persona sorda, no estaría inmersa en todo este proceso de educación. Siento que al ser modelo de niños sordos de español escrito, debo estar inmersa en este nuevo idioma y debo aprenderlo no solo en cuestiones de español sino en cuestiones de química, de física, de las diferentes materias que me permitan a mi generar mejor comunicación, mejores competencias, que me permitan derrumbar muchas barreras, entonces sí lo necesito, lo siento necesario para la vida, lo siento como una gran riqueza y siento que eso nos permite generar mejores enlaces, mejores contactos.

Quizá las relaciones con mi familia en lengua de señas colombiana y culturalmente como sorda, es muy fuerte, pero al estar en este mundo inmerso de un español escrito me permite adquirir otra cultura, una cultura oyente que es totalmente diferente a la nuestra o a la que viví siempre en mi casa.

Este hallazgo muestra que en la valoración del aprendizaje de español como segunda lengua no cambia la asociación con las características familiares relacionadas con ser hijos de padres oyentes o de padres sordos. Un hallazgo similar es reportado por Weldon (2017) quien encontró que no hay una asociación estadísticamente significativa entre el tipo de aculturación y las características familiares de universitarios sordos. Aculturación, según Maxwell-McCaw (2001, citado por Weldon, 2017) es un proceso íntimamente ligado al desarrollo de identidad y se define como un compuesto de participación comportamental, competencia cultural y actitudes culturales dentro de la cultura oyente. En el marco de personas sordas se utiliza para mostrar cómo los individuos sordos se convierten en aculturados en la cultura oyente, o aculturados en la cultura sorda.

La siguiente narrativa en la historia de vida de Lucía refiere al aprendizaje del español desde una visión general que se ha formado en la experiencia de trabajo como líder de una comunidad sorda local. Llama la atención que da supremacía al idioma dominante mostrando una perspectiva de identidad oyente:

Hay sordos que tienen interés en aprender español y otros que no. Hay diversidad de opiniones e intereses, depende de cada persona, hay personas a las que les gusta y otras que no. Hay quienes quieren y quienes no.

Como líder en la comunidad trato de hacerles ver la importancia de aprenderlo, planteando ejemplos de situaciones en las que se necesita saber español, en las que no se tiene un intérprete y es muy necesario.

Para mí el español ha sido muy importante, por ejemplo, en mi trabajo como modelo lingüístico. Yo he recorrido muchas experiencias, a todos les da pereza el español. Mejor la lengua de señas!! Esa es mi identidad!!. Y yo les digo que sí, que ellos tienen razón! Que ese es un punto de vista personal y que la lengua de señas es importante, pero que para la vida les va a servir mucho el español como segunda lengua, ¿sí?

Que no importa si lo hacen bien o mal, en el futuro, esto les va a ayudar en la independencia laboral, a poder trabajar en lo que les gusta, que miren que eso es muy importante, que los sordos tengan esa conciencia y que ellos pueden hacerlo.

Está bien que de pronto para la redacción puedan estar dependiendo de muchas personas pero que hagan ese intento. Entonces ese punto es muy importante y yo se los digo a los sordos y los pongo a pensar y a reflexionar, ¿sí? porque uno no sabe en el futuro que tipo de experiencia haya, o que no hayan intérpretes o que ya los intérpretes estén cansados, entonces ¿qué van a hacer?

La identidad oyente identificada por Glickman en Colangelo & Mc Whirter (2001) hace referencia a la adopción de marcos de referencia de la sociedad oyente en la cual existe un esfuerzo por funcionar de manera similar a una persona oyente en actitud, comportamiento y estilo de comunicación. En el caso de la narrativa específica se observa una coincidencia en relación a los propósitos por los cuales debe aprenderse español. Desde la TCR, Ladson-Billings & Tate (1995) estas situaciones corresponden a comportamientos que se dan cuando los miembros de grupos minoritarios interiorizan imágenes estereotípicas sobre ciertos elementos que la sociedad dominante ha construido para mantener su poder, específicamente para el caso particular, la jerarquía de la lengua mayoritaria. Siguiendo a Gertz (2016b) Deaf Crit, este sería el poder del audismo cuyo impacto acumulativo se ve tanto en el individuo como en el grupo.

Al encontrar diversidad de opiniones y posturas respecto al aprendizaje de español se está en convergencia con Stapleton (2015) respecto a que la comunidad sorda es dinámica y sus miembros muy diversos en cuanto a las conexiones culturales y formas de interacción con el mundo oyente dominante. También hay acuerdo en la necesidad de oponerse a la tendencia de “esencializar” las experiencias y opiniones de las personas sordas. Stapleton reporta a Parasnis (2012) quien explica la esencialización como el acto de crear una percepción de la cultura sorda como un rasgo global monolítico a todos, suprimiendo el reconocimiento de la diversidad dentro de la misma comunidad.

Así mismo, los hallazgos relacionados con el posicionamiento en donde las personas otorgan una importancia instrumental al español como medio para la obtención de mejores condiciones socioeconómicas, como facilitador de interacción con la comunidad mayoritaria, desde el punto de vista de la TCR, evidencia el aprendizaje de español como un mecanismo de **blanqueamiento**, de obtener privilegios que no están disponibles de otra manera.

A continuación, la segunda temática de ésta subcategoría se relaciona con la *proyección de propuestas para la realización de cambios respecto a la enseñanza aprendizaje de español* en una

visión alternativa que otorgue equilibrio al posicionamiento de lenguas y comunidades.

Gabriel, en su historia de vida aboga por el reconocimiento de la diferencia sorda:

Tenemos que tener en cuenta que hay una diferencia entre a lengua de señas y el español, que el español tiene unos antecedentes, una evolución muy grande en comparación con la lengua de señas. Por ejemplo, en todos los espacios se habla el español, se oye, se pueden comunicar con el español. A nivel académico falta mucho. Es una falsedad que a nivel académico solo el español puede ser usado para la formación.

También tener en cuenta que no todas las personas son iguales, el aprendizaje también depende de las habilidades de cada una de las personas, de las competencias que tengan para aprender y procesar esta información.

Cada uno tiene el desarrollo de su identidad a la que adherirá dependiendo del idioma que usted maneje y de los contextos y de los procesos de adquisición que se tengan desde pequeños, para poder conectarse y articularse con estas diferentes comunidades.

También hay diferencias entre las personas sordas y oyentes, pero lo más importante es la educación y la formación bilingüe que tengan estas personas para poder desarrollar sus procesos, si no tienen estos contextos para poder desarrollar, pues no lo van a lograr.

Julieta en su historia de vida propone posturas para derribar la marginación

Me gustaría decirles a todas las personas que es muy importante que destruyamos esos paradigmas que hay sobre las personas sordas. Es muy importante entender que nosotros las personas sordas tenemos historias de vida muy diferentes cada uno, y que no todos tenemos los mismos procesos de aprendizaje o la misma interacción con el español. Algunos de nosotros tenemos más dificultades para hacer la construcción de textos o para tener una comprensión lectora y que muchas veces eso va a depender de la habilidad que tengamos nosotros, y de lo afianzada que esté nuestra primera lengua para poder empezar a aprender una segunda lengua.

Yo siento que digamos que el trato debe ser un más acompañado, mucho más humano, como tratar de que a los sordos les llegue a interesar, que se haga de una manera diferente que se haga desde las perspectivas y desde los intereses para que las personas sordas lleguen a amar el español y se interesen en aprender

Hacer una transformación también de la manera en que se va a hacer este acompañamiento, para que los sordos vayan soltando esa aprehensión y se sientan más tranquilos

Enfatiza con un llamado de atención hacia la necesidad de hundir la idea, aún vigente, de homogenización

Realmente hay muchas debilidades en el tema de educación bilingüe, si comparo de antes a ahora veo que es casi lo mismo, que de pronto ha mejorado, sí, pero realmente me parece que vienen pasando cosas de la misma manera, está casi igual.

Si va a haber educación para sordos, que la comunidad educativa conozca sobre los sordos, sobre la educación de los sordos, va a tener que haber un cambio en ese modelo de enseñanza. Sería importante que antes se sensibilice a las personas que van a estar allí trabajando, tiene que ser una forma muy, muy rica en contexto para que en el futuro se den condiciones buenas

El colegio habla del tema de la inclusión pero es peor, porque estudian y les dan educación a los niños que llegan, pero realmente no están dando el verdadero aporte, no hay un verdadero proceso de inclusión y por eso es que los niños o los jóvenes sordos como que odian eso, porque están cansados de ver que se habla de la inclusión pero no hay una transformación.

Que haya de verdad una formación completa y que inviten a los papás de los jóvenes sordos y de los estudiantes oyentes, para que de verdad ellos apoyen este proceso, y así, de verdad, las personas sordas se interesen por la educación y se pueda sentir como esa tranquilidad de que de verdad a uno si le están dando una educación de calidad, pertinente, que le sirva a uno para cuando sea más grande desenvolverse

Ahorita, todo lo que está pasando es producto de que no se está cumpliendo ni en el hogar, ni en la misma escuela. Ojalá los padres puedan colaborar más.

Cuando falta el acompañamiento empiezan los malos comportamientos, el odio a la educación. La escuela tenga más conciencia sobre los sordos y su identidad, y sobre esas imposiciones que se hacen alrededor de la lengua escrita, si?, los logros y el alcance también de ese tema, de la sensibilización que se tenga sobre la población sorda, y que encuentren una metodología para poder hacer el seguimiento sobre todo este proceso del aprendizaje de la lengua escrita.

Por su parte, en su entrevista a profundidad, Cris hace un llamado de oposición a la opresión y el dominio

Como docentes en un proceso de educación bilingüe y bicultural, generar herramientas y riquezas de aprendizaje visual, que les permite a ellos desarrollarse de forma íntegra y plena y poder generar estos procesos de educación de formas libres y conscientes, no siendo obligados.

Quizá la comunidad sorda muchas veces no encuentra estos espacios y es ahí donde se desmotivan, ¿dónde estuvo este proceso optimo?.

Siento que si al oyente le impusieran a aprender obligadamente el inglés, no se le respetaría su proceso de identidad, de cultura, de su idioma, entonces sentiría yo que es lo mismo, es decisión de cada una de las personas, no se puede obligar.

Finalmente, Leonardo demanda derribar la invisibilización en su entrevista a profundidad:

Falta más conocimiento de nosotros los sordos, más visibilización, QUE DE VERDAD NOS MIREN!, que reconozcan que la lengua de señas es nuestra lengua, pues medio nos miran y ya, pero no saben muchas de las condiciones que nosotros pasamos, si?,

Que de verdad haya UNA VERDADERA VISIBILIZACIÓN. tener como ese conocimiento preciso de la población como tal, las leyes que reconocen sobre nosotros los sordos, entonces por ejemplo, los sordos saben que su segunda lengua es el español, que su primera lengua es la lengua de señas, si?

Sería muy importante que ellos aprendieran a conocer realmente sobre la cultura de nosotros, a entenderla, a entender que el español es diferente en nosotros y que la lengua de señas es como la protagonista, pero falta ese conocimiento preciso de la comunidad sorda

En los anteriores discursos se destacan alternativas planteadas desde la experiencia de las personas sordas, las cuales están dirigidas principalmente a resarcir vivencias en el aprendizaje de español que han inundado la construcción de su identidad de marginación, invisibilización, desconocimiento de la diferencia sorda, exclusión, opresión y dominio

Desde el punto de vista del presente estudio y en consonancia con los planteamientos de la TCR, los significados expresados por los participantes se valoran en su dimensión histórica, específica y construida socialmente, toda vez que tienen un carácter situacional. En coherencia con el marco de análisis utilizado, según Ladson-Billings & Tate (1995) lo situacional hace referencia a que "las verdades sólo existen para una persona, en una situación, en un momento de la historia", y la realidad social se construye mediante la formulación y el intercambio de historias sobre situaciones. La importancia de las historias radica, de acuerdo con los autores en que sirven como estructuras interpretativas que otorgan orden a la experiencia de las personas y preservan a los grupos marginados.

El acercamiento a las narrativas en historias de vida y entrevistas a profundidad brindadas por los participantes revela a personas sordas que autoanalizan su historia, su educación, su relación con lenguas en contacto, con comunidades, su identidad. Se destaca de sus propuestas respecto al aprendizaje de español un posicionamiento variado que prioriza perspectivas de transformación social hacia un sentido más humano y de liberación de jerarquías y dominaciones audistas. Tales posicionamientos y propuestas tienden al fortalecimiento de la comunidad sorda y a eliminar su opresión, lo que de acuerdo con Gertz (2016b), se comprende dentro de Deaf Crit como un compromiso de justicia social.

En el contexto del presente estudio las propuestas de los participantes se consideran fundamentales y su reconocimiento se acopla al principio de centralidad del conocimiento experiencial sordo expuesto dentro de la Teoría Crítica Sorda por Gertz (2016b), según el cual se

valora como legítimo, apropiado e imprescindible para comprender el carácter distintivo de la comunidad sorda y su ubicación en la sociedad dominante oyente.

Conclusiones

Este estudio exploró las conexiones entre construcción de identidad racial de aprendientes sordos y el aprendizaje de español como segunda lengua, a partir de las indagaciones sobre los significados racializados que surgen de los contextos sociales, históricos y culturales en los que los aprendientes sordos se han construido a sí mismos y han aprendido español. En este contexto, se entendió lo racial en una connotación que trasciende la visión sobre el color de la piel, para centrarse en la comprensión de diferentes tipos de jerarquizaciones construidas socialmente sobre la base de diferencias culturales, comunitarias, y lingüísticas, entre la comunidad sorda y la comunidad oyente. La utilización de la TCR como herramienta analítica, permitió dar sentido a las experiencias de las personas sordas, las cuales han sido permeadas por persistentes desigualdades.

A continuación se detallan las principales conclusiones de investigación, las cuales se presentan en tres apartados correspondientes con los objetivos específicos de esta investigación. En primer lugar, la influencia de factores sociolingüísticos como sexo, nivel socioeconómico, y procedencia geográfica ocupa un lugar relegado dentro de las situaciones y contextos sociales en los que los participantes sordos han aprendido español, de acuerdo con las historias de vida y entrevistas a profundidad. Al relacionar dichos factores con el aprendizaje de la segunda lengua y la construcción de identidad inherente, sólo por la edad puede observarse una característica diferencial entre los aprendientes, ya que los dos participantes más jóvenes no refirieron en sus narrativas las tareas oralistas en el aprendizaje de español. Sin embargo, coinciden las similitudes en las demás vivencias de aprendizaje relacionadas con el aprendizaje de español en su modalidad escrita.

Desde un enfoque centrado en la sociología de las lenguas y, tal como se ha planteado en la problemática de estudio, el contexto histórico específico de enseñanza y aprendizaje de español ocurre en situaciones sociológicas de bilingüismo donde el español es la lengua de la mayoría oyente, cuya naturaleza es auditivo vocal, y la lengua de señas colombiana es la lengua de la comunidad minoritaria, cuya naturaleza es visogestual.

Establecer la diferenciación entre la naturaleza de estas lenguas es necesario para comprender las condiciones complejas de acceso al español como segunda lengua por parte de las personas sordas, lo que constituye un factor altamente significativo a la hora de observar la interacción entre hablantes de dichas lenguas.

Las experiencias de los participantes sordos del estudio, quienes indistintamente marcan el inicio de sus historias de vida como aprendientes de español en el ámbito educativo siendo niños muy pequeños, y sin adquisición natural de una primera lengua, permiten observar las diferencias de prestigio y posicionamiento lingüístico, en continua tensión entre grupos de oyentes y sordos, lo que sugiere una situación de diglosia.

En segundo lugar, este estudio permitió identificar los significados que los aprendientes sordos atribuyen al aprendizaje de español como segunda lengua, en relación con su posicionamiento social como comunidad minoritaria:

Desde la mirada de la teoría crítica de la raza puede establecerse que el aprendizaje del español como segunda lengua ha estado imbricado en estructuras sociales racializadas que inciden en la construcción identitaria de los aprendientes sordos a través de significaciones de discriminación, marginación, homogenización, e invisibilización, generadas por relaciones opresivas y de dominio que marcan desigualdad entre la comunidad sorda, la comunidad oyente, y el posicionamiento de la lengua de señas colombiana y el español.

En el entorno social para el aprendizaje, históricamente se han desarrollado dinámicas en las

que se forjan desigualdades en las relaciones de poder, donde el español como lengua de la comunidad mayoritaria adquiere connotaciones como instrumento opresor que obliga a las personas sordas a adherirse a imposiciones audistas, marcando extensos periodos de suplir necesidades y perseguir aspiraciones del grupo social oyente tendientes a eliminar la sordera. Ilustran las significaciones de invisibilización de la persona sorda los testimonios de Lucía y Diana en relación con el uso obligado de audífonos y el tiempo extendido cotidianamente para la realización de terapia oral que perseguía la producción de habla en español, así como las extenuantes horas de lectura e intentos repetidos para la producción en español escrito. Las significaciones de marginación son claras en los testimonios de Mary y Julieta que al estar inmersas en familias oyentes que no aprenden lengua de señas, expresan el impacto que les han causado las vivencias de soledad y aislamiento en su infancia y adolescencia.

Las significaciones que construyen los participantes sordos migran de marginación e invisibilización hacia construcciones identitarias de reconocimiento como personas sordas y como minoría lingüística. Este reconocimiento que consolida al grupo y a los individuos como ciudadanos también genera identidad al conformarse en cada sujeto como una muestra de seguridad, pertenencia y justicia. En relación con el aprendizaje de español, aunque tal reconocimiento genera expectativas promisorias, se crean significados de banalización de adaptaciones razonables, valoradas como poco sensibles en las que se mantienen inherentes las estructuras racializadas y las realidades culturales del grupo social.

Los testimonios de Julieta, de Adrián, de Leonardo, identifican los momentos en que las normativas de reconocimiento de la lengua de señas colombiana como lengua natural de las personas sordas y de las políticas de inclusión educativa en contextos bilingües. Sin embargo, estos mismos participantes expresan significaciones de banalización al confirmar que los cambios en las prácticas no son reales y que las transformaciones son pocas aunque ha pasado el tiempo.

El encuentro a través de la inmersión en la Lengua de Señas Colombiana, su conformación como grupo y el compromiso con su propia identidad cultural, crean una fortaleza y un punto de partida para superar proactivamente la opresión que han experimentado los participantes de estudio en relación con el aprendizaje de español. Este proceso de desarrollo de identidad sorda es un proceso de afirmación del colectivo que sienta las bases para determinar en los individuos un sentido de conexión y de formar parte de un grupo minoritario social más amplio.

Este tipo de significaciones son expresadas por todos los participantes del estudio, para quienes el primer acceso a la lengua de señas y al contacto con otras personas sordas, independientemente del contexto y de la edad, han marcado un hito en su conformación de identidad y han abierto la puerta de entrada al mundo sordo. Gabriel, Julieta, Alejandro, Mary, Leonardo, expresan enfáticamente su gran amor por la LSC y la tranquilidad por ser sordos.

La consolidación de comunidad sorda dentro del grupo social y el posicionamiento más amplio de la lengua de señas a nivel sociocultural genera significados identitarios que reafirman la pertenencia a una comunidad lingüística y fortalece en los participantes sordos la reflexividad sobre perspectivas y propuestas bilingües y biculturales en donde, a partir de una conscientización intencionada se otorguen condiciones igualitarias a roles de las lenguas, español y lengua de señas en el desarrollo de las comunidades.

Cris, Diana, Lucía y Mary, enuncian en sus narrativas la importancia de la LSC en sus vidas y en la configuración de su identidad como personas sordas. A la vez, reconocen el valor del español como segunda lengua, como medio de interacción con la comunidad oyente y asumen su aprendizaje como un propósito que desean cumplir con vehemencia. Lo consideran como una herramienta que permitirá el acceso a bienes públicos, a servicios y derechos, y a una vida independiente, aceptando el statu quo sociolingüístico. Julieta y Gabriel comparten con las anteriores participantes su identidad sorda, su adhesión a la LSC y a la comunidad minoritaria sorda. Reconocen la importancia del español

y la inminencia de su aprendizaje como herramienta para la participación social dentro de la comunidad mayoritaria. Expresan connotaciones de resistencia a la obligatoriedad de aprender español y exponen una acérrima defensa por su lengua propia. Arturo, Adrián y Leonardo comparten el posicionamiento identitario de fidelidad y orgullo hacia la comunidad sorda y hacia la LSC así como su defensa a ultranza. El aprendizaje de español representa sólo un complemento al que circunstancialmente se dedicarán tiempo y esfuerzo.

En tercer lugar, a partir del análisis de la construcción de identidad racial de aprendientes sordos se generan importantes implicaciones para la configuración de prácticas de enseñanza de español dirigidas a esta comunidad. Desde el contexto de hallazgos de esta investigación se propone dar prioridad a los siguientes aspectos:

Se ha hecho énfasis en resaltar las narrativas de historias como una forma legítima y fundamental para exponer el conocimiento acerca de la opresión de las personas sordas y la subordinación a la mayoría oyente, de la que han sido objeto. Por tanto, el conocimiento experiencial de los aprendientes sordos debe fungir como uno de los principios que centre las miradas de los diferentes actores implicados en los procesos de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua.

Lo anterior implica que los profesores de español como segunda lengua conozcan y valoren las vivencias que los aprendientes sordos han tenido dentro de las estructuras y relaciones altamente racializadas, y los significados que éstas han integrado en la construcción de su identidad. Este es un punto de partida para comprender y actuar en consonancia con la historia, identidad, cultura, sentimientos, motivaciones y aspiraciones de los aprendientes

Desconocer la población sorda y su historia es otra forma de esencialización e invisibilización de las minorías y de fortalecer el privilegio dominante y la desigualdad. Por tanto se requiere disolver

costumbres, mentalidades, actitudes, y comportamientos con los que inconscientemente se han naturalizado prácticas de superioridad e inferioridad, y se mantienen y sostienen estructuras racializadas en ámbitos socioculturales y de enseñanza aprendizaje del español. Esto implica un proceso arduo de reflexión y toma de conciencia sobre nuestro posicionamiento en dichas estructuras y movilizar formas de desaprenderlas.

Los procesos pedagógicos y metodológicos de enseñanza del español como segunda lengua implican un verdadero acercamiento y conocimiento al mundo de la comunidad y el empoderamiento de la lengua de señas colombiana como su primera lengua, en consonancia con la justicia social a la que debe conducir su lucha como miembros de una minoría lingüística.

El influjo del posicionamiento de superioridad oyente en los ámbitos de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua se fortalece al omitir, dudar de la credibilidad o menospreciar las historias y procesos de construcción de identidad que ha constituido la comunidad sorda. Por tanto, como individuos y como colectividad, afines a la construcción de identidades libres, los profesores deben concientizarse y disolver actitudes y comportamientos que ignoran e invisibilizan a los aprendientes sordos

Al definirse que el español es una segunda lengua para la población sorda acarrea implicaciones importantes para los profesores y centros de formación de talento humano en esta área, como la necesidad de plantear y resolver preguntas de carácter social, político, y cultural respecto a posturas normativas y a prácticas reales de enseñanza aprendizaje, cuestionar siempre la sensibilidad social en la pedagogía de la segunda lengua.

Establecer relaciones equilibradas de poder, vinculadas a formas y concepciones de producción de conocimiento concerniente a la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua es una necesidad de discusión política para construir un entorno social sin barreras de racialización, es decir, posicionar la participación de la comunidad en determinaciones y decisiones

estratégicas en procesos de enseñanza aprendizaje del español.

Finalmente, es necesario reafirmar que no se puede ignorar la historia, ni justificar desaciertos por esa ignorancia. Las dos cosas mantienen la desigualdad y la injusticia. Las dos cosas fortalecen estructuras de racialización.

Investigación futura

De acuerdo con los hallazgos de ésta investigación y las investigaciones previas reportadas en el estado del arte, se observa que en las conexiones entre construcción de identidad y aprendizaje de segundas lenguas la desigualdad y las relaciones asimétricas coexisten, por lo que se plantea la necesidad de continuar investigando en el área para profundizar análisis que permitan proponer posibilidades de transformación.

Se propone, por ejemplo, desarrollar investigación con un enfoque en la construcción de identidad racial en la perspectiva de las prácticas educativas de los maestros en los contextos bilingües biculturales que atienden estudiantes sordos. También es importante analizar información de otros actores involucrados en el proceso, como los diseñadores institucionales de los currículos, y los padres de familia. La perspectiva racial y su relación con las circunstancias reales de aprendizaje del español como segunda lengua, también ameritan estudio desde la visión de políticas y normativas que regulan la educación de las personas sordas.

Así mismo, dar continuidad a la línea de trabajo de Fajardo y Melendres para ampliar la comprensión de rutas y oportunidades que la comunidad sorda del país ha de desarrollar para posicionar su comunidad y su cultura, observando y haciendo incidencia en el papel del español como segunda lengua en las vidas de las personas sordas, en su inclusión social, y en actividades de diverso tipo como laborales, económicas e interculturales.

Limitaciones

En esta investigación se interrelacionaron las temáticas de aprendizaje de español con el tema racial, la configuración de identidad y aprendientes sordos, para conformar un contexto de análisis de alto interés en la actualidad. Una limitante en el desarrollo del estudio fue la dificultad de encontrar antecedentes investigativos que integraran los mismos puntos de vista y disponer de referentes previos para desarrollo del estudio.

De tal modo, se hace necesario ampliar la investigación en la línea de sociolingüística en lo que tiene que ver con la interrelación sordos-español, determinando alcances más profundos y enriqueciendo el análisis desde datos aportados por participantes de diferentes edades, contextos sociales, educativos, económicos y culturales.

Referencias bibliográficas

- Agurto, A. (2014). La construcción cultural del sujeto sordo. *Ponto Urbe*. On line. Recuperado de <http://journals.openedition.org/>
- Areiza, R. (2011). ¿Lenguas en contacto o lenguas en conflicto? Lenguas amenazadas. Revista digital Lenguas en contacto y bilingüismo: (1). pp. 11-20. ISSN 2145-1664. <http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/175/>
- Bahadur, C., Adamson, B. (2017). Etnicidad, política de lenguaje en la educación y discriminación lingüística: perspectivas de los estudiantes nepaleses en Hong Kong. On line. Páginas 329-340. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/01434632>.
- Balcazar, P., González, N., Gurrola, G., Moysen, A. (2013). Investigación cualitativa. Universidad Autónoma del Estado de México. Ciencias Sociales y Psicología. Primera edición, segunda reimpresión. México: Toluca
- Banton, M. (2002). Racial theories. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barreto, A., Cortés, J. (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, No. 2. ISSN en línea 2256-5469, pp. 149-170 <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/v26n2/v26n2a07.pdf>
- Barreto, A., & Robayo, C. (2016). Neologismos en lengua de señas colombiana (LSC): Desafíos en torno a la planificación lingüística en comunidades sordas. *Glottopol*, 27, 65-80
- Bienvenu, M. (2016). Deaf theory. In G. Gertz, & P. Boudreault (Eds.), *The sage deaf studies encyclopedia* (pp. 283-284). SAGE Publications, Inc, <https://www.doi.org/10.4135/9781483346489.n92>
- Blanco, Mercedes. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos.

Argumentos (México, D.F.), 24(67), 135-156.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&tlng=es.

Blas Arroyo, J. L. (2015). Sociolingüística del español. Madrid: Cátedra.

Bonilla, X. (2016). Racial identity in educational practices in the context of Colombia. Tesis doctoral. University of East London.

Braun, V., Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. APA Handbook of Research Methods in Psychology: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. Vol. 2. pp. 57-71.

Calhoun, A. (2012). Moving from race to identities in second language learning. ScholarSpace. Universidad de Hawai. Manoa. 31 (1). <http://hdl.handle.net/10125/40720>

Campos García, A. (2014). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. Universidad de La Habana, 0(273), 184. Recuperado de <http://www.revuh.uh.cu/index.php/UH/article/view/26>

Castagna, M., Dei, G. (2010). Un panorama histórico de la aplicación del concepto de raza en la práctica social. La manzana de la discordia, Vol. 5, No.2:113-128 <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/15977/>

Cortés, J. (2014). Sistematización del trabajo de planeación lingüística de la LSC. Fenascol. Inédito.

Cortés, Y., & Chacón, O. (2017). Consideraciones sobre las actitudes lingüísticas de señantes de lengua de señas colombiana frente a los neologismos y a los señantes de la comunidad Árbol de Vida. *Lenguaje*, 45(1), 141-166

Clandinin, D. J. (2007). Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology. <https://doi.org/10.4135/9781452226552>

Clift, I. (2016). Language attitudes. In G. Gertz, & P. Boudreault (Eds.), *The sage deaf studies*

encyclopedia (pp. 555-557). SAGE Publications, Inc,

<https://www.doi.org/10.4135/9781483346489.n179>

Colangelo, L., Mc Whirter, J. (2001). La escala de desarrollo de identidad de sordos: Una revisión y validación. *Journal of Counseling Psychology*. 48(3), pp. 355-358 Recuperado de <http://www.neilglickman.com/resources/DIDS-R.pdf>

Congreso de la República (Febrero 27, 2013). Ley 1618. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. D.O. No.51.744
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1618_2013.html

Corte Constitucional (Julio 4, 2012). Sentencia C-605/12 (María Victoria Calle Correa, M. P.) D-8895
[http://www.avancejuridico.com/actualidad/ultimoscomunicados/C-605-12\(D-8895\).html](http://www.avancejuridico.com/actualidad/ultimoscomunicados/C-605-12(D-8895).html)

Couture, V. (2016). Múltiples identidades de minorías: aplicaciones para la práctica, la investigación y la formación. *Journal of Rehabilitation*. 82(1), p 58.

Cruz Arcila, F. y Bonilla Medina, S. (2021). Configuración de identidad racial de aprendientes de segundas lenguas en el contexto colombiano. *Folios*, No. 54. 146-163.
<https://doi.org/10.17227/folios>

Cuevas, H. (2013). El gobierno de los sordos: El dispositivo educacional. *Revista de Ciencia Política*. V. 33, Nº 3, 693 – 713

Delgado, R., & Stefancic, J. (2001). *Critical race theory: An introduction*. New York University Press.

Doe, T. (1989). Multiple Minorities: Communities Within the Deaf Community". In *The Deaf Way: Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*. Gallaudet University Press, pp 464-470

Eckert, R. C., & Rowley, A. J. (2013). Audism: A Theory and Practice of Audiocentric Privilege. *Humanity & Society*, 37(2), 101–130. <https://doi.org/10.1177/0160597613481731>

El Congreso de Colombia (Octubre 11, 1996). Ley 324. Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. D.O. No.51.744.

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0324_1996.html

El Congreso de Colombia (Agosto 2, 2005). Ley 982. Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. D.O. No.51.744

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0982_2005.html

Fajardo, A., Melendres, G. (2013). El sordo como otro: Reflexiones sobre la política pública en relación con las personas sordas y sus derechos como comunidad lingüística. *Boletín de la población sorda colombiana*. www.insor.gov.co

Femenías, M. (2008). Identidades esencializadas/violencias activadas. Isegoría. Revista de filosofía moral y política, No. 3815-38.

Gans, H. J. (2016). Racialization and racialization research. *Ethnic and Racial Studies*. 40:3, 341-352.

DOI: 10.1080/01419870.2017.1238497

Gertz, G. (2016a). Deaf centrism and deaf centrality. In G. Gertz, & P. Boudreault (Eds.), *The sage deaf studies encyclopedia* (pp. 156-156). SAGE Publications, Inc,

<https://www.doi.org/10.4135/9781483346489.n55>

Gertz, G. (2016b). Deaf Crit. *The sage deaf studies encyclopedia* (pp. 159-161). Thousand Oaks,

CA:SAGE Publications, Inc, <https://www.doi.org/10.4135/9781483346489.n57>

Gertz, G. & Bauman, H. (2016). Audism. En G. Gertz & P. Boudreault (Eds.), *Enciclopedia de estudios de los sabios sordos* (págs. 64-65). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc doi: 10.4135 /

9781483346489.n22

Glenn, E. N. (2015). Settler Colonialism as Structure: A Framework for Comparative Studies of U.S.

- Race and Gender Formation. *Sociology of Race and Ethnicity*, 1(1), 52–72. <https://doi.org/10.1177/2332649214560440>
- Jacobs, L. (1989). Unconscious Discrimination. In *The Deaf Way: Perspectives from the international Conference on Deaf Culture*. Gallaudet University Press, pp. 684-470.
- Khadar, B. (2006). Aprendizaje de idiomas y la definición de la propia identidad social, cultural y racial. *TESOL Quarterly*. 40(3), pp. 628-639. Recuperado de: <https://doi.org/10.2307/40264549>
- Ladd, P. (2011). *Comprendiendo la cultura Sorda: en busca de la Sordedad*. Fondo Nacional de Fomento del libro y la lectura. Concepción: Chile.
- Ladson, G. (2005). El papel evolutivo de la teoría crítica de la raza en la escolaridad educativa. *Raza Etnia y Educación*. On line. Universidad de Wisconsin. USA. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=836/8362584700>
- Ladson-Billings, G., Tate, W. (1995). Toward a Critical Race Theory of Education. *Teachers College Record*. 97. 47-68. (PDF) [Toward a Critical Race Theory of Education \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/270011100)
- Lane, H. (2005). Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*,
- López, F., Cortez, A. (2016). La relación entre comunidades imaginadas e inversión en alumnos multilingües. *Zona próxima*. nº 25, ISSN 2145-9444 (electrónica)
<http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Manzano García, Maricelys (2012). Identidad racial: Un problema social en nuestros días. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 7(26), Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=836/83625847007>
- Massone, A., & González, G. (2003). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(2), 1-5. [https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3322983](https://doi.org/10.35362/rie3322983)
- Merenstein, Beth (2001). La construcción de identidad en las minorías: acerca de su importancia y sus

consecuencias teóricas. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, 3 (6), 0. [Fecha de Consulta 24 de Mayo de 2021]. ISSN: 1575-6823. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28200605>

Mingyue, M. (2018). Enseñar a estudiantes de otras culturas: una exploración de las experiencias de los profesores de idiomas con estudiantes de minorías étnicas. Pp1-15. Publicado en línea:

<https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1381566>

Ministerio de Educación nacional. (29 de Agosto, 2017). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. <https://vlex.com.co/source/diario-oficial-2549>

Ministerio de Educación Nacional (Julio 21, 2000). Resolución 1515 de 2000. Por la cual se establecen los requisitos para la prestación del servicio educativo en el ciclo de educación básica primaria para sordos, por los establecimientos educativos estatales y privados.

<https://vlex.com.co/vid/resolucion-1515-43139363>

Montrul, S. (2013). El bilingüismo en el mundo hispanohablante. Malden: John Wiley & Sons, Inc.

Moreno Fernández, F. (2008). Principios de lingüística y sociología del lenguaje. Barcelona: Editorial Ariel.

Muñoz, K. (2017). Epistemologías de sordos. Múltiples perspectivas en la adquisición del conocimiento. *Perfiles Educativos*. On line. <https://doi.org/10.1080/01434632>.

Murgel, J. (2016). Oralism, philosophy and models of. In G. Gertz, & P. Boudreault (Eds.), *The sage deaf studies encyclopedia* (pp. 721-723). SAGE Publications, Inc,

<https://www.doi.org/10.4135/9781483346489.n225>

Norton, B. (2013). Identity and language learning: Extending the conversation: Multilingual matters.

Plaut, V. C., Thomas, K. M., Hurd, K., & Romano, C. A. (2018). Do Color Blindness and Multiculturalism

Remedy or Foster Discrimination and Racism? *Current Directions in Psychological Science*, 27(3), 200–206. <https://doi.org/10.1177/0963721418766068>

Rascón, M. T. (2017). La construcción de la identidad en contextos hegemónicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19),187-198. ISSN: 2027-1174. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281052678010>

Rey, M.I. (2008). El cuerpo como lugar de identidad de los sordos (cuestionando la biologización de identidades sociales). V Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6365/ev.6365.pdf

Romano, Vanesa (2013). Identidad narrativa en la población sorda. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Rusell, G. (2016). La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/38881/1/T37682.pdf>

Russell, D. (2016). Interpreting. In G. Gertz, & P. Boudreault (Eds.), *The sage deaf studies encyclopedia* (pp. 491-495). SAGE Publications, Inc, <https://www.doi.org/10.4135/9781483346489.n159>

Sanhueza, R. (2018). Minoría lingüística: presión comunicativa y cultural hacia la persona sorda. *Revista Pelicano*. Vol.4 (2018) 183-197 <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/pelicano/issue/view/302>

Skliar, C. (1997). Las narrativas tradicionales en la educación de los sordos: trayectoria desde la educación especial hacia los estudios culturales en educación. *El bilingüismo de los sordos*. Vol. 1, No. 3, pp 4-12. www.insor.gov.co.

- Skliar, C. (1998). Bilingüismo y biculturalismo: Un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. On line: [www. Culturasorda.org](http://www.Culturasorda.org)
- Skutnabb-Kangas, T. (2016). Linguicism. In G. Gertz, & P. Boudreault (Eds.), *The sage deaf studies encyclopedia* (pp. 583-586). SAGE Publications, Inc,
<https://www.doi.org/10.4135/9781483346489.n188>
- Small, A., Cripps, J., & Côté, J. (2016). Identity development. In G. Gertz, & P. Boudreault (Eds.), *The sage deaf studies encyclopedia* (pp. 477-481). SAGE Publications, Inc,
<https://www.doi.org/10.4135/9781483346489.n154>
- Stapleton, L. (2015). When Being Deaf is Centered: d/Deaf women of color's experiences with racial/ethnic and d/Deaf Identities in College. *Journal of College Student Development*. Vol.56. No. 6, pp 570-586. Published by Johns Hopkins University Press.
<http://convention.myacpa.org/houston2018/wp-content/uploads/2017/11/Stapleton-2015.pdf>
- Stapleton, L., Croom, N. (2017). Narratives of Black d/Deaf College Alum: Reflecting on Intersecting Microaggressions in College, *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 54:1, 15-27, DOI: 10.1080/19496591.2016.1204308
- Tovar, L. (2004). La necesidad de planificar una norma lingüística en lengua de señas para usos académicos. *Lengua y Habla*. Vol. 8, Nº. 1, pp. 97-132.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4004006>
- Trillos, L. (2018). Percepciones sobre el sordo con relación al oyente, a la luz de siete textos narrativos Señaliterarios. Tesis de Maestría. Instituto Caro y Cuervo. Bogotá, Colombia. Vol. 10. Núm.3.
<https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/10/3/291/413383>
- Vela, J. (2012). Racismo, Clasismo, Servilismo y discriminación social en Colombia., *Journalist*. El

Bogotano. Retrieved from <http://www.elbogotano.com/2012/06/16/racismo-clasismo-servilismo-y-discriminacion-social-en-colombia/>

Von Esch, K., Motha, S., & Kubota, R. (2020). Race and language teaching. *Language Teaching*, 53(4), 391-421. doi:10.1017/S0261444820000269

Weldon, K. J. (2017). Examining Prelingually Deaf and Hard of Hearing College Students on Self Identity and Acculturation. *Psychology*, 8, 2453-2468.

<https://doi.org/10.4236/psych.2017.814155>

Yarza, V. (2018). Alfabetización de la comunidad sorda. La mirada de los protagonistas. *Traslaciones*.

Revista latinoamericana de lectura y escritura. 5(9) – pp 119-146.

<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1314>

Anexo 1
Formato de invitación y consentimiento informado

Título del proyecto:

Construcción de identidad racial de aprendientes sordos de español como segunda lengua

De manera atenta, curso invitación a participar en este proyecto de investigación de la Maestría en enseñanza de español como segunda lengua y lengua extranjera, que estoy adelantando en el Instituto Caro y Cuervo. El proyecto pretende explorar el tipo de conexiones que pueden existir entre el aprendizaje de español y la configuración de identidades de los aprendientes sordos. Una de las contribuciones más grandes del estudio es explorar a profundidad las implicaciones identitarias y culturales que entran en juego a la hora de aprender español por parte de aprendientes sordos.

Está siendo invitada/o por ser miembro de la comunidad sorda y por su perfil como aprendiente de español, que ha vivido parcial o totalmente ese proceso en el contexto colombiano. Es importante aclarar que su participación es voluntaria, y que puede desistir de continuar en cualquier momento.

Si acepta la invitación, su participación consistirá en lo siguiente:

1. Se le solicitará narrar una historia de vida como aprendiente de español. Se dará una guía para el desarrollo de esta actividad. Si prefiere contar su historia hablando en Lengua de Señas, este deseo será completamente respetado y contará con servicio de interpretación.
2. Se acordará un momento adecuado para llevar a cabo una entrevista en la que se hablará en detalle sobre sus experiencias como aprendiente de español. Esta entrevista tomará aproximadamente 60 minutos. Con su autorización, me gustaría grabar esta conversación.

Garantizo que toda la información proporcionada será estrictamente confidencial. Todos los datos para el análisis serán anonimizados. Al entregar los resultados de la investigación, no se van a revelar los nombres reales de ningún participante ni de la institución en donde trabajan o estudian.

Como investigadora principal de este estudio, me comprometo a facilitarle un resumen de los hallazgos más importantes a los que llegue, si usted desea.

En caso de tener cualquier duda relacionada con el proyecto, puede contactar a Janeth Vargas Díaz
janethvardi@gmail.com

Después de haber leído esta información,

Acepto participar _____ No acepto participar _____

Nombre del participante: _____ Fecha: _____

Firma: _____ Email _____

Nombre del Investigador: _____ Fecha: _____

Firma: _____

Anexo 2

Protocolo de recolección de datos

El presente protocolo se elabora para ser aplicado en la recolección de datos de la investigación, en específico, este protocolo hace referencia a distintas pautas que se deben conocer y seguir por los participantes en cada situación de interacción, tanto para la recolección de información de historia de vida como para la entrevista a profundidad. Es decir, rige como acuerdos mínimos entre el entrevistador (investigador), informante (Persona sorda) e Intérprete (mediador del servicio).

1. Del servicio de interpretación: Desempeñar su labor éticamente, es decir, aplicando valores, principios, y hábitos considerados como deseables entre la comunidad de intérpretes, y que además responden a las expectativas razonables de los usuarios de los servicios de interpretación. (INSOR, 2018)

Los principios rectores son:

Confidencialidad: Los intérpretes mantienen una posición de confianza en su papel de facilitadores lingüísticos y culturales de la comunicación. La confidencialidad es altamente valorada por los consumidores y es esencial proteger a todos los involucrados.

Responsabilidad: El intérprete reconoce que las consecuencias de sus acciones y decisiones son de su exclusiva responsabilidad, y procura corregir, mitigar, eliminar o hacer reparación del daño causado a los usuarios del servicio de interpretación, colegas o a sí mismo.

Respeto: El o la intérprete actúa con deferencia frente a sus usuarios y colegas respecto a sus diferencias lingüísticas, culturales, religiosas e idiosincrasias particulares.

Imparcialidad: Es prestar sus servicios de interpretación sin distingo o parcialidad “por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica” (Constitución Política de Colombia, 1991, Art. 13).

Profesionalismo: El o la intérprete mantiene el compromiso de proveer un servicio de calidad en la práctica de traducción/interpretación. Es decir, su objetivo es comunicar, que sus mensajes

transferidos desde la otra lengua sean tanto exactos como comprensibles para la mayoría de sus usuarios.

Integridad: El o la intérprete se esfuerza por ser honesto, consistente y confiable en sus tratos profesionales y personales con sus usuarios y colegas.

2. De la aplicación de instrumentos de recolección:

- La investigadora aplicará los instrumentos y procedimientos para la toma de datos, utilizando el servicio de interpretación para la mediación comunicativa.
- Siempre que el participante lo requiera, se dispondrá del servicio de interpretación, aún si la necesidad acude cuando está aportando información escrita.
- Se utilizará una herramienta que permita la grabación de video de entrevista a distancia y presencial

3. De la transcripción de datos:

Las convenciones de transcripción se aplicarán a la grabación de voz del intérprete. Cuando haya comportamientos verbales propios del intérprete que no son de la producción del participante, esto será aclarado por el intérprete. Puede designarse una convención diferente para este caso

Anexo 3

Guía de aspectos orientadores para contar la historia de vida

Muchas gracias por participar en este estudio y por escribir una narración sobre sus experiencias como aprendiente de español. Para cumplir con esta tarea, por favor tome en cuenta las siguientes orientaciones:

- Escriba o narre su experiencia de aprendiente de español como una historia sobre su vida.
- Siga las orientaciones, pero no dude en mencionar cualquier otro aspecto que considere pertinente incluir.

Orientaciones para escribir su historia como aprendiente de español

1. Haga una presentación personal: Nombre, edad, de dónde es, qué educación tiene, dónde vive, qué hace actualmente.
2. Ahora cuente su historia de cómo llegó a aprender español, motivaciones, intereses, circunstancias.
3. Cuente los factores que influyeron para que usted aprendiera español y los momentos o personas importantes que usted resaltaría en este proceso. También puede referirse al aprendizaje de otras lenguas que haya aprendido o esté aprendiendo.
4. Después de esta descripción inicial, me gustaría que relatara en detalle, cómo se describe usted como aprendiente y usuario de español.
5. Luego de esto, comparta por favor las ideas que tiene sobre el español, y sobre los grupos sociales o personas que hablan esta lengua, y su cultura.
6. Después comente qué tan identificado se siente con el español y porqué
7. También mencione, por favor, si su identificación con el español ha producido afiliaciones con otros grupos o comunidades de su entorno. Agregue un ejemplo que ilustre su experiencia.
8. Describa si el aprendizaje de español ha tenido alguna influencia (positiva o negativa) en su manera de relacionarse con la comunidad sorda y la comunidad oyente
9. Finalmente, me gustaría que comentara si haber aprendido español, y ser usuario(a) de español y lengua de señas ha llevado o podría llevar a que se identifique de diferentes maneras.

Anexo 4

Procedimiento de pilotaje y rejillas de valoración del protocolo de recolección de datos

Procedimiento de Pilotaje

Este procedimiento se estructuró para desarrollarse en tres momentos. En todos ellos se contó con el servicio de interpretación Lengua de Señas Colombiana - Español

1. Primer momento: Contextualización

- ✓ Se estableció contacto personal y directo con una persona sorda que cumple con los criterios de participación en la investigación.
- ✓ Se realizó explicación de la investigación y sus propósitos
- ✓ Se realizó explicación del pilotaje y su objetivo
- ✓ Se realizó invitación y se explicó la necesidad de firmar un consentimiento informado.
- ✓ Se explica sobre el compromiso de confidencialidad de la información y su uso con fines exclusivamente de investigación
- ✓ Se acuerda día, hora y lugar del pilotaje

2. Segundo momento: Aplicación de guía de historia de vida

- ✓ Explicación de objetivo de la investigación
- ✓ Explicación de contenido de la guía de historia de vida
- ✓ Explicación del objetivo del pilotaje
- ✓ Desarrollo del procedimiento: Aplicación de la guía
- ✓ Videgrabación

3. Tercer momento: Aplicación de rejilla de pilotaje con los participantes en el procedimiento.

- ✓ Se le preguntó al participante Sordo si deseaba hacer su registro en español o en lengua de señas. El participante decidió que lo haría en lengua de señas, pero que luego lo haría también por escrito. Por lo tanto, se cuenta con los dos registros.
- ✓ Se realizó videgrabación
- ✓ Se aplicó rejilla de pilotaje a la intérprete
- ✓ Se registró rejilla de pilotaje por parte de la entrevistadora.

Rejilla de valoración del protocolo de recolección de datos

Fecha: _____

Lugar: _____

Participantes: Persona sorda, Intérprete, entrevistadora

Participante Sordo	
Nombre: _____	
Aspectos	Observaciones
Claridad de las instrucciones	
Claridad de los aspectos a integrar en la narración	
Pertinencia de los aspectos a integrar en la narración	
Sugerencias de ajuste sobre el servicio de interpretación	
Sugerencias sobre el procedimiento desarrollado	
Sugerencias sobre la logística para aplicar el procedimiento	
Otras observaciones	

Rejilla de valoración del protocolo de recolección de datos

Fecha: _____

Lugar: _____

Participantes: Persona sorda, Intérprete, entrevistadora

Intérprete	
Nombre: _____	
Aspectos	Observaciones
Claridad de los aspectos integrados en la narración, forma de expresarlos	
Sugerencias de ajuste sobre el vocabulario	
Sugerencias sobre el procedimiento desarrollado	
Sugerencias sobre la logística para aplicar el procedimiento	
Otras observaciones	

Rejilla de valoración del protocolo de recolección de datos

Fecha: _____

Lugar: _____

Participantes: Persona sorda, Intérprete, entrevistadora

Entrevistadora	
Nombre: _____	
Aspectos	Observaciones
Claridad de los aspectos integrados en la narración, forma de expresarlos	
Sugerencias de ajuste sobre el vocabulario	
Sugerencias sobre el procedimiento desarrollado: Participantes	
Sugerencias sobre la logística para aplicar el procedimiento	
Otras observaciones	