



La enseñanza de la lengua de señas ecuatoriana y su adaptación al Marco Común de Referencia Europeo en Ecuador

Ecuadorian Sign Language Teaching and its Adaptation to the Common European Framework of Reference for Languages in Ecuador

O ensino da Língua de Sinais Equatoriana e sua adaptação para o Quadro Europeu Comum de Referência no Equador

Jorge Banet

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador
jbanet106@puce.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-1873-1939>

Janine Matts

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador
jmatts559@puce.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-7649-6039>

Resumen

El presente estudio examina la enseñanza de la lengua de señas ecuatoriana desde sus inicios hasta la actualidad y su adaptación al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas por parte de una institución de educación superior. Se revisa la historia de la enseñanza de lenguas en general, la de la lengua de señas en el contexto ecuatoriano y se proponen sugerencias para su mejora. Se sostiene que la lengua de señas, como cualquier otra lengua natural, debe ser enseñada de forma comunicativa por profesores con la formación adecuada para obtener los mejores resultados. Estos profesores pueden ser nativos, o no, tal como ya se ha argumentado en la enseñanza de otras lenguas extranjeras y segundas lenguas. Además, la enseñanza de la lengua de señas ecuatoriana debe apegarse a los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia, tal como lo hacen otras lenguas orales en el contexto ecuatoriano.

Palabras clave: sordera; lengua de señas; Ecuador; enseñanza de idiomas; enfoque comunicativo.

Abstract

This paper examines Ecuadorian Sign Language teaching from its beginning to the present time and its adaptation to the Common European Framework of Reference for languages by a higher education institution. It reviews the history of language teaching, the history of sign language teaching in the Ecuadorian context, and finally it proposes suggestions for its improvement. It argues that sign language, like any other natural language, should be taught communicatively by appropriately trained language teachers to obtain the best results. These teachers may be native or non-native, as it has already been argued in the teaching of other foreign and second languages. Furthermore, the teaching of Ecuadorian Sign Language should adhere to the guidelines of the Common European Framework of Reference for Languages, just as oral languages in the Ecuadorian context do.

Keywords: deafness; sign language; Ecuador; language teaching; communicative approach.

Resumo

O presente estudo aborda o ensino da Língua de Sinais Ecuatoriana do começo até hoje, além de sua adaptação para o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas por parte de uma instituição de ensino superior. Essa abordagem visa à revisão da história do ensino de línguas em geral e da língua de sinais no contexto equatoriano, incluindo propostas de aprimoramento. A língua de sinais, como qualquer outra língua natural, deve ser ensinada de forma comunicativa por professores capacitados, para os alunos conseguirem os melhores resultados. Os professores podem ser nativos ou não, como acontece com o ensino de línguas estrangeiras e segundas línguas. Aliás, o ensino da Língua de Sinais Ecuatoriana deve cumprir as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência, como é feito por outras línguas orais no contexto equatoriano.

Palavras-chave: surdez; Linguagem de sinais; Equador; Ensino de línguas; abordagem comunicativa.

Recibido: 21/12/2023

Aceptado: 01/03/2024

Publicado: 30/06/2024

1. Introducción

El presente artículo analiza la enseñanza de la lengua de señas ecuatoriana y su adaptación al Marco Común de Referencia Europeo (MCER) en Ecuador. En primer lugar, se contextualiza la enseñanza de lenguas a lo largo de la historia, desde su origen en el Imperio romano hasta los enfoques y métodos actuales centrados en la competencia comunicativa. Además, se destaca la importancia de la adaptación del MCER para incluir las lenguas de señas en su metodología y clasificación de niveles.

En segundo lugar, se profundiza en la historia de la enseñanza de la lengua de señas en Ecuador, remontándose a la introducción de la lengua de señas americana en la década de 1960 por los Cuerpos de Paz de Estados Unidos. Después, se continúa con una descripción sobre la evolución de la lengua de señas ecuatoriana y se examinan las particularidades encontradas en la enseñanza de esta lengua, como, por ejemplo, la falta de material didáctico, la formación limitada de los docentes y la enseñanza basada en el método de traducción.

En tercer lugar, se aborda la adaptación de la enseñanza de la lengua de señas ecuatoriana al MCER y se señala la importancia de un ecosistema completo que alinee la institución, los materiales y los docentes. Se presentan soluciones implementadas por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, como la inclusión de la lengua de señas en su oferta académica y la capacitación específica para los docentes, incluyendo la tele-enseñanza.

Por último, se concluye en destacar la importancia de una enseñanza de calidad de la lengua de señas, y la necesidad de una formación adecuada para los docentes, a partir de la disponibilidad de material didáctico y el apoyo institucional. Además, se cuestiona la postura de la Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador (FENASEC), que restringe la enseñanza de la lengua de señas a nativos hablantes y plantea la necesidad de continuar concienciando a la sociedad sobre las particularidades de la lengua de señas y su cultura.

2. Historia de la enseñanza de lenguas

La enseñanza de lenguas ha sido una necesidad para el ser humano casi desde el principio de su existencia. Gracias a ella, se han formado personas políglotas, lo que ha permitido la transmisión del conocimiento en y entre diferentes idiomas y culturas. Existen evidencias históricas que nos indican que se han enseñado lenguas de manera formal desde el siglo V, en el Imperio romano (Barrow,

2001; Bonner, 1984; León Lázaro, 2013). Sin contar con lo que hoy en día se conocen como estudios científicos, en aquella época, se enseñaban lenguas según la intuición de los docentes. Conforme se ha aprendido de forma progresiva cada vez más sobre la lingüística y la adquisición de lenguas en el ser humano, las metodologías y los enfoques se han modificado para adaptarse mejor a la facultad innata que los seres humanos tenemos de aprender lenguas (Chomsky, 1965).

Para poder comprender estos cambios, suscitados en la enseñanza de lenguas a lo largo de los siglos, es preciso distinguir entre lo que constituye un enfoque, una metodología y un método. Un enfoque es, grosso modo, un marco teórico que desarrolla los principios sobre cómo se debe enseñar una lengua. Provee la base teórica para el diseño de una metodología (Rosenblat, 1981; Rueda Cataño y Wilburn Dieste, 2016; Soler *et al.*, 2012).

Por su parte, una metodología es el conjunto de principios, técnicas y estrategias que se emplean para enseñar una lengua específica. De alguna manera, se puede decir que es la aplicación práctica de un enfoque y proporciona un marco estructurado para su implementación. Es una forma de operacionalizar un enfoque (Moreira-Carbonell, 2017; Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe, 2013; Soler *et al.*, 2012).

Por último, un método consiste en un conjunto de técnicas, estrategias y herramientas que se utilizan para cumplir las metas de una metodología. Depende, por tanto, del contexto educativo y puede estar influenciado por muchas variantes, tales como las necesidades de los estudiantes, las preferencias del profesor o los recursos disponibles (Aranda, 2010; Latorre Ariño, 2015; Monereo y Clariana, 1993).

Durante las primeras épocas de enseñanza de lenguas, no se tenía ninguna metodología ni enfoque. No es hasta mediados del siglo XIX, que surgió el método gramática-traducción por la necesidad de sistematizar la enseñanza de las lenguas clásicas en la educación formal. Este método se basa en la enseñanza explícita de reglas gramaticales y vocabulario, junto a ejercicios de traducción. Su meta principal es que los aprendientes puedan leer y traducir obras literarias. Por tanto, posee un enfoque centrado en la lengua escrita y no tanto en la hablada.

Una lección típica del método gramática-traducción suele empezar con la presentación del nuevo vocabulario o estructura gramatical de la lengua meta por parte del profesor. Después, los aprendientes deben trabajar en ejercicios de traducción desde la L1 (lengua nativa) a la L2 (lengua meta/aprendida) y viceversa. En este proceso, se enfatiza mucho la precisión y los errores cometidos son corregidos de forma sistemática.

A pesar de que este método ha sido de gran aporte en la evolución de la enseñanza de segundas lenguas, ha sido criticado por ser muy poco natural y comunicativo (Bonilla Carvajal, 2013; Hernández Reinoso, 1999; Zepa, 2016), dado que, por sus características, inducía a los aprendientes a la simple memorización y no a la expresión creativa (Larsen-Freeman, 2011). Además, solo se enfocaba en dos de las cuatro destrezas que conocemos hoy en día, lectura y escritura, dejando de lado la expresión oral y la comprensión auditiva.

A principios del siglo XX, se empezó a desarrollar el denominado método estructuralista, cuyas bases radican en la teoría popular de ese momento, la lingüística estructuralista. Este método es muy

parecido al de gramática-traducción, ya que se basa en conocer a profundidad y de manera explícita las estructuras gramaticales del idioma a aprender, a partir de una comparación entre la L1 y la L2. Emplea un análisis contrastivo entre las dos lenguas con el fin de anticipar posibles dificultades y estructurar la enseñanza acorde con eso.

Una lección prototípica con el método estructuralista comienza de nuevo con la presentación del vocabulario o la estructura gramatical meta por parte del profesor, utilizando el análisis contrastivo entre la L1 y la L2. Acto seguido, los aprendientes pasan a completar una serie de actividades que pueden incluir ejercicios mecánicos y actividades repetitivas con los que practicar la nueva estructura. Por último, en algunas ocasiones, se puede integrar las otras destrezas lingüísticas para asegurar un aprendizaje más completo de la lengua.

El método estructuralista ha gozado de una buena acogida durante años. Sin embargo, no está exento de críticas (Hernández Reinoso, 1999; Romero Rojas *et al.*, 2019), dado que al igual que el método gramática-traducción, se basa en la enseñanza de fórmulas gramaticales y el uso predominante de la L1, lo que durante las últimas décadas se ha demostrado, no conlleva necesariamente al aprendizaje de una lengua (Galindo Merino, 2011; Méndez Santos, 2016).

Los enfoques y las metodologías más actuales se centran en el desarrollo de la competencia comunicativa, que, a su vez, incluye otras como la discursiva, la gramatical, la estratégica o la sociolingüística (Lee y VanPatten, 2004). Uno de los enfoques más empleados hoy en día es el enfoque comunicativo, que nace del enfoque natural de los años 80. El enfoque comunicativo toma en cuenta principios de la teoría de la adquisición de lenguas de Krashen (1982), que mantiene la premisa de que se enseñe una L2 en función de cómo se adquirió la L1. Bajo esta proposición, este enfoque desarrolla a su vez varias premisas que aplica:

- a. *La comunicación es la meta principal.* En este sentido, los errores que pueden cometer los aprendientes son secundarios, pues se enfatiza el intercambio de ideas, aunque no sea de manera perfecta.
- b. *El aprendizaje se contextualiza.* Se les presenta a los aprendientes la lengua en contextos reales, con actividades que simulan la vida real, para promover el uso significativo de la lengua en circunstancias tales como la resolución de problemas, las tareas y las actividades situacionales.
- c. *Se desarrolla una competencia funcional en la lengua.* La meta es utilizar la lengua en varios contextos y para varios propósitos. Esto incluye la habilidad de comprender y producir textos en la lengua meta en diferentes ámbitos culturales y sociales.
- d. *El enfoque se centra en el estudiante.* Los aprendientes se involucran más en su propio proceso de aprendizaje. Las actividades que se desarrollan en el aula pretenden promocionar la interacción entre estudiantes, y fomentar así la comunicación y la colaboración.

- e. *Las destrezas se integran en el proceso.* El enfoque comunicativo reconoce la interconectividad del lenguaje. Las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) no se deben enseñar de manera aislada, sino que deben conjugarse con la gramática y el vocabulario.
- f. *El material es auténtico.* En lugar de utilizar tablas de verbos y listas de vocabulario, el aprendizaje se debe desarrollar a través de materiales didácticos y reales, lo que se conoce como *realia*, tales como grabaciones de audios de nativo hablantes, libros infantiles, material audiovisual original, etc.

3. Las lenguas de señas y su enseñanza

Como hemos dicho, la enseñanza de lenguas ha sido de vital importancia para el desarrollo de la humanidad. Por tal razón, en el año 2001, la Unión Europea, en un esfuerzo por uniformizar la enseñanza de idiomas, creó el Marco Común de Referencia Europeo para la enseñanza de lenguas. Este documento contiene directrices para la enseñanza de idiomas de forma unificada que, si bien en un principio fue pensado para las lenguas que se hablan dentro de la Unión Europea (24 oficiales y unas 65 cooficiales), ha sido aplicado por numerosos países extracomunitarios en la enseñanza de sus lenguas nacionales, y da como resultado que en la actualidad se le considere un estándar internacional (Consejo de Europa, 2020).

Por otro lado, las lenguas de señas (o *signos* en España)¹, utilizadas por la población sorda de distintos países, aunque en muchas ocasiones no cuentan con un estatus oficial, sí son consideradas lenguas por cumplir con los estándares necesarios. Esto quedó demostrado desde que Stokoe (1960b) realizó el primer estudio acerca de lo que hoy se conoce como la lengua de señas americana. Estudió el entonces sistema de comunicación utilizado por los alumnos de la Universidad de Gallaudet y determinó que ese sistema de comunicación era una lengua y que, por tanto, cumplía con todos los parámetros para ser denominada de esta forma.

Desde este estudio hasta la actualidad se ha generado una vasta investigación en torno a las lenguas viso gestuales habladas en el mundo. En el caso de España, autores como Herrero y Alfaro (1999), Gutierrez y Carreiras (2009) o Benito (2013) han aportado amplio conocimiento lingüístico sobre la lengua de signos española. Esto se debe, entre otras cosas, a que dicha lengua está reconocida por el estado español desde el año 2007 (Ley 18476 de 2007).

Este reconocimiento —junto con las acciones realizadas por el Consejo de Europa, distintas universidades y entidades relacionadas con la comunidad sorda— propició la adaptación del MCER para que pudiera incorporar las lenguas visogestuales dentro de su metodología y clasificación de niveles, lo que tuvo como resultado la publicación de nuevo material para la enseñanza de la lengua de signos española adaptado al MCER (Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación, 2012b, 2013, 2015, 2016). Por tanto, desde el 2012, la enseñanza de lengua de signos española puede impartirse bajo el método comunicativo y sus premisas, lo que ha conllevado un aumento de estudiantes de esta lengua; como dato, solo en 2018, «6.000 estudiantes aprendieron lengua de signos en más de 328 cursos promovidos por la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE)» (Servicio de Información sobre Discapacidad, 2018). La modernización en los métodos de

¹ En este artículo se utilizará la denominación «lengua de señas», ya que el principal objeto de estudio es la lengua de señas ecuatoriana.

enseñanza y el apoyo estatal han sido factores determinantes para que la lengua de signos española se encuentre hoy en día en un estado de expansión y fortaleza únicos en este tipo de lenguas (Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española CNLSE, 2020, pp. 16-17).

4. Historia de la enseñanza de lengua de señas en el Ecuador

La existencia de la lengua de señas ecuatoriana y su enseñanza pueden datarse casi con una precisión milimétrica. La visita de los Cuerpos de Paz de los Estados Unidos de América a la República del Ecuador en la década de los 60 —y en especial a las instituciones que por aquel entonces ofrecían educación a las personas sordas— otorgó a sus estudiantes un sistema de comunicación estructurado como es la lengua de señas norteamericana. A pesar de que las personas sordas existentes en el país se comunicaban mediante señas, estas no tenían por qué construir una lengua *per se* (Campaña, 2018). La llegada de la lengua de señas norteamericana propició una fusión entre estas señas preexistentes y el vocabulario traído por los Cuerpos de Paz. Años más tarde, y debido a la evolución natural de las lenguas, surgió lo que hoy conocemos como lengua de señas ecuatoriana. No obstante, en la actualidad aún no existe un estudio riguroso que pueda determinar las características de esta lengua.

En los años 60, el modelo educativo predominante para la educación de las personas sordas era el oralismo. Este promulgaba la supremacía de la lengua oral sobre la lengua de señas y, por tanto, prohibía esta en el ámbito escolar (Campaña, 2015). La llegada de las misiones del Cuerpo de Paz otorga un nuevo mundo de posibilidades, ya que la lengua de señas norteamericana se abrió camino como sistema tanto de comunicación, como de educación (Banet *et al.*, 2020).

Como es natural, con el paso de los años, las necesidades de la comunidad sorda comenzaron a ser mayores, por lo que comenzó a requerirse la presencia de intérpretes de lengua de señas y quedó patente la necesidad de difundir esta lengua mediante procesos de enseñanza. Para paliar esta situación, desde la FENASEC, fundada en 1986, se impone un modelo de enseñanza de la lengua de señas que todas las asociaciones del país replican.

5. Particularidades encontradas

Dado que la FENASEC no aporta datos, ni en su web ni en la documentación pública, acerca de la metodología empleada, los materiales necesarios o incluso la duración de los cursos; para obtener la información necesaria se realizaron entrevistas a distintos extrabajadores de la federación, quienes habían colaborado de forma directa o indirecta en los cursos de lengua de señas ofrecidos. Mediante la técnica de entrevista semiestructurada con un grupo focal, se pudo obtener información de siete extrabajadores lo que supone el 60 % del total de personas que han desempeñado funciones de enseñanza dentro de la Federación. Se lista y comenta a continuación los elementos que consideramos más importantes:

- (1) «Se utiliza el método de traducción como método principal de enseñanza. Los estudiantes son expuestos a una serie de palabras escritas en español de las que se les indica la seña correspondiente. El material utilizado son extractos del diccionario de lengua de señas ecuatoriana propiedad de la Federación y es el único material que se permite en las aulas. Se considera el vocabulario más importante que la gramática, hasta el punto de que en ocasiones esta ni se menciona.

»Por otro lado, los entrevistados consideran que existe una unión indivisible entre la lengua y la cultura por lo que ambas deben ser enseñadas en paralelo. Utilizar listas de vocabulario no permite a los estudiantes conocer en profundidad la cultura sorda con sus matices».

Hasta la fecha de redacción de este artículo, no existe, o al menos no consta de manera pública, ningún material específico para la enseñanza de lengua de señas ecuatoriana editado por la FENASEC o sus asociaciones inscritas. Algunos de los entrevistados indican que para poder apoyarse en algún tipo de material en las clases reutilizan el creado por los estudiantes de cursos anteriores.

Contar con un material didáctico adecuado es beneficioso para los estudiantes, no solo porque estimula su interés y curiosidad, sino porque favorece su participación en el proceso de aprendizaje. Además, a través de elementos visuales como gráficos, imágenes o videos, se facilita la comprensión de conceptos abstractos y complejos; más aún si se trabaja con una lengua visual como es la lengua de señas.

Por otro lado, el material educativo ofrece una estructura organizada que guía no solo al docente, sino que permite al aprendiente un pensamiento conceptual y contribuye al aumento de significados en su aprendizaje. Asimismo, el uso de material didáctico brinda experiencias prácticas que estimulan la actividad de los alumnos y les permite aplicar lo aprendido en situaciones reales. Por último, los materiales didácticos también sirven para evaluar conocimientos y habilidades, y proporcionan entornos para la expresión y la creatividad (Manrique Orozco y Gallego Henao, 2013).

- (2) «Los profesores no tienen una formación específica en enseñanza de idiomas. Casi el 100% de los docentes que imparten estas clases entienden esta actividad como secundaria, y tienen como actividad principal otra profesión, en su mayoría no vinculada a la docencia. Ninguna asociación o federación a nivel nacional capacita a los docentes de manera específica. Si bien los entrevistados hablan de una capacitación sobre cobros o algunas indicaciones vagas sobre cómo se deben impartir las clases (en su mayoría prohibiciones) no hay registros de capacitaciones sistematizadas sobre enseñanza de idiomas, didáctica o andragogía».

Tejada (2013) expone en su artículo *Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación* que la Comisión Europea (2008) considera que los docentes deben desarrollar al menos tres competencias principales para poder ejercer su profesión. En primer lugar, habla de las competencias profesionales que se relacionan con el ejercicio específico. En segundo lugar, menciona las competencias pedagógico-sociales que inciden directamente sobre los procesos pedagógicos y el aprendizaje. Por último, presenta las competencias de gestión que atañen a todo lo relacionado con la preparación y gestión del proceso educativo. Por tanto, no es esperable una enseñanza de calidad si los docentes no han sido formados en al menos estas tres competencias. El conocimiento de una lengua no implica el desarrollo de capacidades docentes de esta (Basto Ramayo, 2018). Para poder enseñar un idioma es necesario que el docente haya sido formado en mayor o menor medida en ciertos campos que influyen de forma directa en la calidad de la enseñanza. Algo a lo que la misma comisión hace referencia indicando que el formador debe poseer una alta cualificación y una formación continua (Comisión Europea, 2005).

- (3) «La división por niveles de enseñanza no obedece a un patrón académico, sino matemático, y se hace para que las horas sean múltiplo de 10. Los niveles, denominados módulos, tienen el mismo número de horas; 30 por lo que para impartirlos son necesarias diez semanas.

»La mayoría de los entrevistados no recuerda haber impartido nunca un nivel superior al cuarto; algo que se corrobora con la publicidad consultada en la web de la FENASEC que habla en su mayoría de cuatro niveles. Por tanto, la suma de horas de capacitación ofrecidas por la entidad da un total de 120 horas. No obstante, no se hace referencia al perfil de salida o de ingreso de los estudiantes en cada uno de los niveles (básico, intermedio, avanzado, etcétera)».

Si nos basamos en el MCER, el nivel alcanzado por un estudiante con 120 horas de formación sería equivalente a un A1 (Consejo de Europa, 2020). Dar, entonces, una formación en lengua de señas tan escasa puede realizar un flaco favor a la difusión de esta. En el libro coordinado por Miroslava Cruz-Aldrete (2014), *Manos a la obra: lengua de señas, comunidad sorda y educación*, se reflexiona sobre la importancia de las lenguas de señas y cómo la sociedad las ha subestimado durante décadas, considerándolas inferiores o no completas. Es necesario entonces entender la enseñanza de lengua de señas como un proceso completo y complejo, equiparable al de la enseñanza de cualquier otra lengua. El hecho de considerar que los aprendientes de un idioma podrán comunicarse y desenvolverse sin problemas, o todas sus necesidades comunicativas quedarán cubiertas solo con un nivel A1, es desconocer tanto las competencias que implica ese nivel, como las necesidades reales de la población aprendiente.

- (4) «Existe una sensación de temor de los entrevistados hacia la FENASEC y sienten una falta de apoyo. Esto conlleva un menoscabo en el desarrollo académico y en avances de la propia lengua. Consideran importante el trabajo en equipo, tanto entre personas sordas como con oyentes, ya que hay falta de conocimiento de la gente sobre que la lengua de señas es una lengua y no un sistema, algo que apoya o algo que ayuda, es una lengua en sentido pleno.

A veces estas malas concepciones tienen ventajas, como por ejemplo que la lengua de señas sea considerada como un idioma “fácil”. Esto hace que gran número de estudiantes con fracaso escolar se interesen por ella para poder cumplir el requisito de idioma²».

Stokoe (1960a) demostró que la lengua de señas norteamericana, utilizada por los estudiantes de la Universidad de Gallaudet, donde trabajaba, era en efecto una lengua y no un código de comunicación simple. Sin embargo, en la actualidad, aún existe un gran desconocimiento acerca de estas lenguas y sus particularidades. Esta incomprensión suele producirse, porque se asocia lengua con oralidad, algo que provoca el fenómeno conocido como «audismo». Burad (2010) indica que «el audismo es un neologismo creado en la década de 1970 por el profesor sordo Tom Humphries. [...] designa también la actitud de una persona oyente que se considera superior basándose en su capacidad de oír» (Burad, 2010 párr. 1). Ladd (2003), Fleischer y Garrow (2016) y Lane (2022) han escrito sobre este tema, que no es exclusivo de la población oyente, pues existe una gran cantidad de población sorda que

² La legislación ecuatoriana les exige a todos los estudiantes universitarios alcanzar una suficiencia equivalente a un nivel B1 del Marco Común de Referencia Europeo en una lengua distinta a la materna para poder graduarse.

considera oír, o las lenguas orales, algo superior a signar o a las lenguas de señas (Palacios, 2018). Es necesario, por tanto, continuar con un arduo trabajo de difusión y concientización de la sociedad acerca de las particularidades de la lengua de señas y su cultura.

- (5) «Sobre el trabajo en equipo los entrevistados coinciden en que es importante conocer las dos lenguas que se usan en el aula; la lengua de señas y el español. Consideran esta segunda lengua muy importante, ya que es la que utilizan los alumnos para estructurar su pensamiento. De hecho, en las primeras clases utilizan intérpretes para poder comunicarse con los estudiantes de forma efectiva»

Si bien el uso de intérpretes dentro de una clase de idiomas podría considerarse inapropiado para el desarrollo de los estudiantes, es una técnica utilizada en muchas ocasiones cuando la diferencia idiomática entre estudiantes y docente es muy elevada. Por lo general, se utiliza en las primeras clases para impartir las instrucciones básicas a los aprendientes y que, de esta manera, en las siguientes clases puedan realizar estas tareas de forma autónoma. Cabe aclarar que el uso de un intérprete en el aula no implica el uso del método de traducción como método de enseñanza (Baline, 2019). El objetivo al contar con este profesional dentro del contexto académico es favorecer una primera comunicación entre los distintos participantes. Por eso, pasadas una o dos lecciones, el profesional de la interpretación se retira.

Es importante destacar que las características aquí presentadas son comunes tanto a la Federación Nacional como a las distintas asociaciones provinciales de personas sordas. Esta ausencia de una metodología común, de materiales y enfoques específicos no es fruto de la casualidad; sino que se debe al postulado que sostiene la FENASEC con respecto al uso, enseñanza y el aprendizaje de la lengua de señas ecuatoriana. Es parecer de la Federación que la lengua es un ente privado, sujeto a su propiedad, autoproclamándose como entidad regidora de dicha lengua e impidiendo su enseñanza y difusión si no es con su autorización, previo pago.

En el año 2018, cuando la Pontificia Universidad Católica anunció la apertura de los cursos regulares de lengua de señas dentro de su programación oficial, la Federación se apresuró a emitir un comunicado recordando que ninguna persona oyente puede ser profesor de lengua de señas. Esto incluía a los hijos oyentes de padres sordos (HOPAS o CODA, por sus siglas en inglés), a pesar de que la lengua materna o primera lengua de estas personas sea la propia lengua de señas.

El hecho de que los nativohablantes son los únicos que pueden enseñar su lengua, o al menos que ellos son capaces de enseñarla mucho mejor que los no nativo hablantes, es una idea muy extendida entre la población no lingüista. Sin embargo, esta noción ya ha sido demostrada como errónea por infinidad de autores como Angelucci y Pozzo (2021), Avalos-Rivera (2017), Espinoza Alvarado (2015) o John y Ruth (1996), por citar algunos de ellos. Aunque bien es cierto que los nativohablantes tienen un manejo intuitivo de su lengua, suelen carecer de conocimientos más profundos y explícitos de su lengua en lo que a estructura y metalingüística se refiere. Por ejemplo, para ser un docente de lengua eficaz, se debe tener conocimientos de conceptos básicos de lingüística, tales como la morfosintaxis, la fonética y fonología o la semántica entre otros (Arnáez, 1997, 2006, citados por Anáez Muga, 2013; Obregón, 1983; Páez, 1985; Rosenblat, 1981; Serrón, 2003; Villalba y Pinto, 1999). Este no es el caso de todos los nativohablantes, ya que no siempre son conscientes de estos aspectos en su lengua y, por tanto, se encuentran en desventaja al explicar estos temas a sus estudiantes. Cuando un

docente no es nativohablante, puede llegar a entender mejor los retos que enfrentan los estudiantes, en especial, si comparten la misma lengua materna en su proceso de aprendizaje, de manera que los anticipa y prepara maneras de resolver dichos retos. Además, desde el punto de vista cultural, se debe tomar en cuenta que los no nativohablantes de una lengua, en su mayoría, han dedicado años de estudio a la cultura de la lengua meta, o en algunos casos hasta han convivido inmersos en esa cultura. De esta manera, pueden servir como un puente entre la cultura de los estudiantes y la cultura de la lengua meta, al contrario que un nativo hablante, que solo conoce la cultura de la lengua meta.

Por otro lado, como hemos dicho, los docentes de segundas lenguas deben contar con estrategias didácticas y pedagógicas relacionadas con la enseñanza de estas, lo cual no es inherente en los nativohablantes de una lengua. Deben tener conocimiento de las teorías de adquisición de lenguas como punto de partida; de las mejores y más eficaces prácticas pedagógicas que se pueden emplear en el aula en función del alumnado, y de desarrollo de currículo, planificación, gestión del aula y procesos de evaluación. Por lo tanto, ser nativohablante de una lengua no implica estar calificado de entrada para dictar clases sobre esa lengua. De la misma manera, no se debe excluir a un no nativohablante de una lengua para ser docente de esa lengua si cuenta con la preparación adecuada.

Esta postura concuerda con los extrabajadores entrevistados, que consideran que los no nativos sí pueden enseñar la lengua de señas, aunque en su mayoría manifestaron que sería mejor si lo hicieran solo a niveles básicos.

6. Adaptación de la enseñanza de lengua de señas al MCER

El trabajo de adaptar la enseñanza de una lengua de señas al MCER no es nuevo, pues existen precedentes como el realizado por los miembros de la Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación (2010, 2012a), quienes desde 2010 han estado produciendo material que permite la adaptación de la enseñanza de la lengua de signos española ha dicho marco con un enfoque comunicativo.

Si bien el propio marco está orientado hacia este enfoque, es posible utilizarlo con otros enfoques distintos. La Fundación CNSE (2012b, 2013, 2015, 2016) editó gran cantidad de material educativo con enfoque comunicativo. Este importante material fue utilizado como base para la implementación del enfoque comunicativo en la enseñanza de lengua de señas ecuatoriana en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sin embargo, el uso de material comunicativo no es la única premisa que debe cumplirse para poder adaptar la enseñanza de un idioma. Es necesario un ecosistema completo en el que institución, materiales y docentes estén alineados. Esto implica no solo la presencia de profesionales sordos dentro del cuerpo docente de la Universidad, sino también intérpretes calificados y estudiantes sordos. Asimismo, se requiere de una oferta académica que incluya cursos regulares de lengua de señas, formación universitaria para intérpretes y cursos específicos para personas sordas como es el de español escrito como segunda lengua.

La presencia de estudiantes sordos dentro de la universidad requiere, a su vez, de la contratación de los intérpretes, quienes no solo colaboran con el proceso interpretativo dentro de las aulas, sino que también pueden aportar en eventos de investigación o complementar soluciones para las adaptaciones, tanto significativas como no significativas, que requieran los alumnos.

Como han expresado los extrabajadores entrevistados, el trabajo en equipo entre profesores, alumnos (sordos y oyentes) e intérpretes es fundamental para el desarrollo tanto de la enseñanza de la lengua de señas como de la propia lengua. En numerosas ocasiones, los profesionales encontraban una falta de vocabulario en lengua de señas que debía ser subsanada mediante reuniones de empate lingüístico entre profesionales e intérpretes.

7. Soluciones aportadas

Desde la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, se entendió que la adaptación de los sílabos para la enseñanza de lengua de señas al MCER no era un proceso aislado. En primer lugar, se introdujo la enseñanza de lengua de señas dentro de la oferta académica de la universidad al mismo nivel que otros idiomas como el inglés, el francés o el italiano. Para lograrlo, se estableció un proceso de selección de docentes similar al utilizado para otros idiomas. Si bien la población disponible para un puesto de estas características es menor, dada la falta de difusión de la lengua de señas, se encontró personal suficiente para abrir los primeros niveles. El equipo resultante de la contratación fue formado con capacitaciones específicas sobre la enseñanza de lenguas, el enfoque comunicativo o la didáctica general. Además, el servicio de interpretación a lengua de señas se incluyó por defecto dentro de las capacitaciones regulares que ofrece la PUCE a todos sus docentes. Aunque existían capacitaciones que no eran específicas para la enseñanza de lenguas como, por ejemplo, el uso de Moodle o de citación en formato APA, los nuevos docentes eran inscritos en ellas, ya que mejorar sus habilidades y destrezas con las TIC, mejora sus habilidades académicas (Vahos *et al.*, 2019). Cabe mencionar como punto destacado la capacitación que se les dio en teleenseñanza; esta no solo incluía el uso de la plataforma Moodle, sino el concepto y uso de los denominados MOOC³, así como estrategias para la dinamización de las clases remotas. Todos los docentes coincidieron en que la teleenseñanza resultó ventajosa para sus estudiantes, ya que los progresos que se evidenciaron después de la pandemia fueron muy interesantes.

Todos estos procesos y acciones dieron como resultado la consolidación de un equipo en el que se pudieron identificar perfiles específicos para materias y niveles. Así encontrábamos profesores especializados en los primeros niveles, en los que la expresión corporal desempeña un papel muy importante, o profesores con un conocimiento de vocabulario técnico adecuado para niveles superiores. A esta situación se le añadieron otros factores como contar con la imprescindible libertad de cátedra, o el apoyo de la institución para desarrollar de forma personal e individualizada la metodología y acciones que se realizaban en el aula. La suma de todos estos elementos hizo incrementar en gran cantidad la autoconfianza de los docentes, lo que se tradujo a su vez en una mejora de la calidad académica de los cursos de lengua de señas ecuatoriana.

8. Conclusiones

A la luz de la investigación realizada para la elaboración de este artículo, se identifican tres elementos clave que pueden favorecer el desarrollo y mejora de la enseñanza de lengua de señas en Ecuador.

En primer lugar, se debe considerar la lengua de señas una lengua. Esta consideración debe llegar no solo desde la sociedad general, sino también desde la propia comunidad sorda. La acción de considerar que pequeños cursos sin bases o programación pueden sufragar las necesidades expresivas

³ Cursos en línea masivos y abiertos por sus siglas en inglés (Massive Open Online Course).

de la comunidad es considerar la lengua de señas un mero instrumento de comunicación, y no una lengua propia con sus particularidades, riqueza y cultura. Por tanto, aunque desde algunos sectores de la comunidad sorda se repita, casi como mantra, que la lengua de señas es una lengua con su propia cultura, algunas de las acciones de dicha comunidad expresan lo contrario.

En segundo lugar, los docentes encargados de la formación, investigación y difusión de la lengua de señas ecuatoriana deben ser competentes para este cometido. La diferenciación entre sordos u oyentes, nativos o no nativos, nacionales o extranjeros debe quedar en un segundo plano. Por el contrario, la calificación académica, la investigación realizada y la experiencia docente deben ser los criterios de más peso a la hora de escoger las personas encargadas de la difusión de la lengua. Recordemos que saber una lengua y saber enseñar dicha lengua son dos cosas muy distintas. Por lo tanto, presuponer la capacidad didáctica de alguien en función de la lengua que hable y viceversa, es contraproducente. Siempre será mejor contar con un criterio técnico, a pesar de que pueda ser más frío, que con uno etnológico o lingüístico que sea más pasional.

Por último, la formación en lengua de señas no puede ser entendida como un anexo o adorno inclusivo dentro de las instituciones. Contar con un departamento de idiomas que entienda la similitud entre los estatus de la lengua de señas y sus pares orales, es primordial para que se pueda ejecutar programas interacadémicos de calidad. Así mismo, que la institución cuente con una política interna que fomente la presencia de lengua de señas y personas sordas en todos los ámbitos universitarios (estudiantes, docentes y personal administrativos) redundará en una mejor calidad de la enseñanza. En palabras de la comunidad sorda, la lengua de señas no se trata de «pérdida por audición, sino de ganancia por idioma».

Referencias

- Anáez Muga, P. (2013). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva docente. *PARADIGMA*, XXXIV(2), 7-29.
- Angelucci, T. C. y Pozzo, M. I. (2021). Enseñanza de lenguas y el mito del hablante nativo. *Proposiciones*, 32.
- Aranda, D. (2010). *Metodología del docente y el aprendizaje*. Universidad de Guadalajara.
- Avalos-Rivera, A. D. y Corcoran, J. (2017). Ser o no ser como un hablante nativo del inglés: Creencias ambivalentes e ideología en el imaginario de los profesores de inglés en Brasil y México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1117-1141.
- Baline, N. (2019). La traducción como herramienta pedagógica en la enseñanza de ELE. *Actas del III Congreso de español como lengua extranjera del Magreb (CELEM)*, 158-165.
- Banet, J., Cabezas, R., Ponce, I. y Campaña, S. (2020). *Modelo Educativo Bilingüe Bicultural para Personas con Discapacidad Auditiva*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/02/Modelo-Educativo-Bilingue-Bicultural-para-Personas-con-Discapacidad-Auditiva.pdf>
- Barrow, R. (2001). *Greek and Roman education*. Bristol Classical Press.
- Basto Ramayo, R. (2018). La función docente y su estado actual del conocimiento: principales posicionamientos teóricos y metodológicos. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 73, 665-672. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/45257/articuloia_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Benito, M. (2013). La lengua de signos española hoy. En Real Patronato sobre Discapacidad (Ed.), *Estudio contrastivo de la LSE y la DGS desde diferentes perspectivas* (p. 112). Real Patronato sobre Discapacidad. [http://www.sis.net/documentos/documentacion/INFLenguaSignos\(online\).pdf](http://www.sis.net/documentos/documentacion/INFLenguaSignos(online).pdf)
- Bonilla Carvajal, C. A. (2013). Método «traducción gramatical», un histórico error lingüístico de perspectiva: orígenes, dinámicas e inconsistencias. *Praxis & saber*, 4(8), 243.
- Bonner, S. F. (1984). *La educación en la Roma antigua: desde Catón el Viejo a Plinio el Joven*. Herder.
- Burad, V. (2010). *El audismo*. El Audismo; Curturasorda.org. <https://cultura-sorda.org/el-audismo/>
- Campaña, P. (2018, junio). La pareja que creó el lenguaje de su afecto. *LATE*. <https://www.revistalate.net/la-pareja-que-creo-el-lenguaje-de-su-afecto/>
- Campaña, S. (2015). *Normalización y Sordera en Ecuador: Historia de una lucha contra la naturaleza* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/8778>
- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, CNLSE. (2020). *II Informe sobre la situación de la lengua de signos española*. <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2021/06/situacionlenguasignos.pdf>
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de una teoría de la sintaxis*. Aguilar.

- Comisión Europea. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. https://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- Comisión Europea. (2008). *Eurotrainer: Making lifelong learning possible. A study of the situation and qualification of trainers in Europe*. <https://bit.ly/3UewPeV>
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Cruz-Aldrete, M. (2014). *Manos a la obra: lengua de señas, comunidad sorda y educación*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Espinoza Alvarado, M. (2015). El hablante nativo como modelo de norma pragmática: su caracterización e implicancias en pragmática de interlengua. *Onomazein: revista de lingüística y traducción del Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 32, 212-226.
- Fleischer, F. S. y Garrow, W. G. (2016). Deaf Gain: Raising the Stakes for Human Diversity ed. by H-Dirksen L. Bauman and Joseph J. Murray (review). *Sign language studies*, 16(2), 295-298.
- Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación. (2010). *Propuesta curricular de la lengua de signos española, Nivel usuario básico A1 - A2*. Fundación CNSE.
- Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación. (2012a). *Propuesta curricular de la lengua de signos española Nivel usuario independiente B1* (1.ª ed.). <https://www.fundacioncnse.org/pdf/propuesta-curriculares-b1.pdf>
- Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación. (2012b). *Signar A1: material para la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos española adaptado al Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER)*. Fundación CNSE.
- Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación. (2013). *Signar A2*. Fundación CNSE.
- Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación. (2015). *Signar B1*. Fundación CNSE.
- Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación. (2016). *Signar B2*. Fundación CNSE.
- Galindo Merino, M. M. (2011). L1 en el aula de L2: ¿por qué no? *ELUA*, 25, 163-204. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/21644/1/ELUA_25_06.pdf
- Gutierrez, E. y Carreiras, M. (2009). *El papel de los parámetros fonológicos en el procesamiento de la lengua de signos española*. Fundación CNSE para la supresión de barreras de comunicación.
- Hernández Reinoso, F. L. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro (Guadalajara, Spain)*, 11, 141. <http://www.pliegos.culturaspopulares.org/encuentro/textos/11.15.pdf>
- Herrero, A. y Alfaro, J. J. (1999). Fonología y escritura de la lengua de signos española. *Estudios de lingüística*, 13, 89.

- John, W. y Ruth, P. M. (1996). El hablante nativo: un término y concepto que necesita ser recontextualizado. *Forma y función*, 9, 39-48. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/30747>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. https://www.researchgate.net/publication/242431410_Principles_and_Practice_in_Second_Language_Acquisition
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: in search of deafhood*. Multilingual Matters.
- Lane, H. (2022). Mask of Irrelevance. *American annals of the deaf (Washington, D.C. 1886)*, 167(4), 547-553.
- Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. (3.º ed.). Oxford University Press.
- Latorre Ariño, M. (2015). *Método, Procedimiento, Técnicas y Estrategias de Aprendizaje*. Universidad Marcelino Champagnat.
- León Lázaro, G. de. (2013). La educación en Roma. *Anuario jurídico y económico escurialense*, 46, 469-482. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4183956>
- Ley 18476 de 2007, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. (2007). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>
- Manrique Orozco, A. M. y Gallego Henao, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de ciencias sociales*, 4(1), 101-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123813>
- Méndez Santos, M. C. (2016). Galindo Merino, María del Mar. La lengua materna en el aula de ELE. *Études romanes de Brno*, 37(1), 216-217.
- Monereo, C. y Clariana, M. (1993). Estrategias de aprendizaje: concepto, clasificación y enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 16(64), 3-22.
- Moreira-Carbonell, C. (2017). Metodología para la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna como nodo interdisciplinar. *Revista EduSol*, 15(52), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475747193001>
- Palacios, B. A. V. (2018). El audismo desde la imagen inconsciente del cuerpo. *Psicomotricidad, Movimiento y Emoción*, 4(1). <https://cies-revistas.mx/index.php/Psicomotricidad/article/view/77>
- Romero Rojas, H. H., Gonzalez Robalino, M. P. y Armijos Monar, J. G. (2019). El estructuralismo en la enseñanza del idioma inglés. *Boletín Redipe*, 8(8), 101-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528302>
- Rosenblat, Á. (1981). *La lectura como proceso*. Kapelusz.
- Rueda Cataño, M. C. y Wilburn Dieste, M. (2016). *Enfoques y métodos en la enseñanza del inglés*. Editorial Universidad del Rosario.
- Ruiz de Zarobe, L. y Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.). (2013). *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Portal Educación.

- Servicio de Información sobre Discapacidad. (2018, noviembre 29). *Aumenta el número de estudiantes universitarios que aprenden lengua de signos*. Servicio de Información sobre Discapacidad. <https://sid-inico.usal.es/noticias/aumenta-el-numero-de-estudiantes-universitarios-que-aprenden-lengua-de-signos-2/>
- Soler, M. G., Cárdenas, F. A. y Hernández-Pina, F. (2012). Enfoques de enseñanza y de aprendizaje: una revisión teórica. *Revista de Educación*, 359, 211-229. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6773003>
- Stokoe, W. C. (1960a). *Sign Language structure: An outline of the visual communication system of the American deaf*. University of Buffalo. <https://www.abebooks.co.uk/9780932130037/Sign-Language-Structure-Outline-Visual-0932130038/plp>
- Stokoe, W. C. (1960b). Language Structure. *Annual Review of Anthropology*, 9, 365-390. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.09.100180.002053>
- Tejada Fernández, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 10(1), 170-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4626737>
- Vahos, L. E., Muñoz, L. E. M. y Londoño-Vásquez, D. A. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC 1. *Encuentros (Barranquilla, Colombia)*, 17(2), 118-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476661510011>
- Zerpa, M. L. L. (2016). El valor de la traducción como herramienta didáctica en la enseñanza de latín. *Educere*, 20(67), 443-450. <https://www.redalyc.org/journal/356/35654966003/html/>

ANEXO

Anexo A

CURSO VIRTUAL
Lengua de Señas Ecuatoriana

Nivel Básico
Módulo 1

Valor
\$60

Iniciamos:
24 de Agosto del 2020

Horarios:
Lunes a Viernes
15:00 a 17:00 pm
18:00 a 20:00 pm

Iniciamos:
29 de Agosto del 2020

Horarios:
Sábado
9:00 a 11:00 am
14:00 a 16:00 pm

Proceso de inscripción:
1. Entrar al link del curso.
2. LLenar completo el formulario.
3. Adjuntar foto del comprobante de pago.

Más información:

098 417 4642 (mensajes)
098 036 3780 (llamadas)
098 404 3855 (mensajes)

@ fenaseclsec@gmail.com

FENASEC
LSEC

Nota. Anuncio de clases de lengua de señas publicado por la FENASEC en su página web.

Anexo B



Abreviaturas Utilizadas

L1 Primera lengua de los aprendientes

L2 Segunda lengua de los aprendientes

MCER Marco Común Europeo de Referencia

FENASEC Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador

CNSE Confederación Nacional de Personas Sordas de España

Contribución del autor

Jorge Banet ha realizado una investigación previa sobre la sordera y su enseñanza en el Ecuador. Participó en el *focus group* dirigiendo algunas preguntas y puntualizando significados de señas, ya que las entrevistas fueron hechas con intérprete. Ha realizado la redacción general del documento, así como la corrección y la armonización final.

Janine Matts ha elaborado la parte de la historia de la enseñanza de lenguas, y nativo vs. no nativohablantes como profesores. Ha participado en el proceso de revisión de los sílabos adaptados al MCER, y la recolección y el análisis de datos del grupo focal.

Agradecimientos

Los autores desean expresar su agradecimiento a todos los extrabajadores entrevistados. Sus nombres no pueden ser mencionados por su seguridad y para evitar represalias, pero sin su valioso testimonio, esta investigación no hubiera sido posible. Esperamos que su testimonio sienta un precedente que permita a otros muchos alzar su voz contra la mediocridad.

Financiamiento

La presente investigación se realizó sin financiamiento dentro del proyecto investigativo «Adaptación de los sílabos de lengua de señas al MCER» llevado a cabo por la carrera de Lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Conflicto de intereses

Los autores no presentan conflicto de interés en la redacción de este artículo.

Correspondencia: jbanet106@puce.edu.ec

Trayectoria académica de los autores

Jorge Banet, actualmente, está realizando un doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid sobre la enseñanza del español como segunda lengua a personas sordas. Se desempeña como docente en diversos campos. Su labor principal es en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, donde coordina tres carreras: Lingüística, Traducción e Interpretación de Lengua de Señas. También ocupa el cargo de director del Centro de Traducciones en dicha universidad. Antes de ingresar al doctorado, Jorge estudió un máster en Lengua Española y Literatura: Investigación y Aplicaciones Profesionales en la Universidad de Jaén. Su interés en la lingüística y la sordera lo llevó a matricularse en la Tecnología superior en Interpretación en Lengua de Señas Española por la Fundación de la Confederación de Personas Sordas de España. Jorge siempre ha estado en busca de nuevos retos académicos, ya sea como alumno o como docente. Entre sus planes de futuro se encuentran la creación de cursos online de divulgación sobre las personas sordas y su entorno, la formación de intérpretes profesionales de lengua de señas y el asesoramiento a instituciones y empresas para una inclusión efectiva de las personas con discapacidad.

Janine Matts realizó sus estudios de posgrado en la Universidad de Illinois en Chicago, especializándose en la Lingüística Aplicada. Ha sido docente universitaria en Estados Unidos (University of Illinois at Chicago, DePaul University) y en Ecuador (Universidad San Francisco de Quito, Universidad de las Américas, Pontificia Universidad Católica del Ecuador). También ha colaborado con el Cuerpo de Paz de los EE. UU. en el contexto ecuatoriano. Actualmente es investigadora y docente a tiempo completo de la carrera de Lingüística en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). De manera voluntaria capacita a más de 8000 docentes de inglés del sector público del Ecuador a través de una página de Facebook donde da *webinars* y comparte recursos relevantes. Sus áreas de interés son la psicolingüística, la pragmática, la adquisición de idiomas y el inglés como lengua de herencia. Ha publicado artículos sobre temas relacionados con la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el Ecuador y lengua e identidad.