

	GESTIÓN DE RECURSOS Y SERVICIOS BIBLIOTECARIOS	Código	FO-SB- 12/v0
	ESQUEMA HOJA DE RESUMEN	Página	1/1

RESUMEN TRABAJO DE GRADO

AUTOR(ES):

NOMBRE(S): LILIANA **APELLIDOS:** PILONIETA CORTÉS

NOMBRE(S): **APELLIDOS:**

FACULTAD: EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES

PLAN DE ESTUDIOS: MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA

DIRECTOR:

NOMBRE(S): JOSÉ JOAQUÍN **APELLIDOS:** MARTÍNEZ LOZANO

TÍTULO DEL TRABAJO (TESIS): LINEAMIENTOS DE ENSEÑANZA A ESTUDIANTES SORDOS: UNA ACCIÓN CREATIVA QUE TRASCIENDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

RESUMEN

El estudio se enfocó en la construcción de Lineamientos para la Enseñanza a Niños Sordos. La metodología utilizada fue apoyada en el paradigma cualitativo, orientada bajo los parámetros de la investigación etnometodológica en educación, tipo estudio de campo, utilizó técnicas de observación y entrevistas no estructuradas. Para tal efecto, se escogieron docentes que trabajan con niños sordos, como informantes claves en diferentes colegios ubicados en la ciudad de Bogotá (colegios Jorge Eliecer Gaitán y República de Panamá) y en el Instituto Técnico Guaimaral de la ciudad de Cúcuta. Además, docentes investigadores del Instituto Nacional para Sordos INSOR. En esta investigación se realizó un análisis reflexivo sobre la información recabada. También se realizó la valoración fenomenológica en torno a las instituciones y los quehaceres de cada uno de los actores involucrados en el aprendizaje de niños con limitación auditiva.

PALABRAS CLAVE: Lineamiento, enseñanza, investigación etnometodológica, políticas educativas.

CARACTERÍSTICAS:

PÁGINAS: 181 **PLANOS:** **ILUSTRACIONES:** **CD ROOM:** 1

Elaboró		Revisó		Aprobó	
Equipo Operativo del Proceso		Comité de Calidad		Comité de Calidad	
Fecha	24/10/2014	Fecha	05/12/2014	Fecha	05/12/2014

COPIA NO CONTROLADA

LINEAMIENTOS DE ENSEÑANZA A ESTUDIANTES SORDOS: UNA ACCIÓN
CREATIVA QUE TRASCIENDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

LILIANA PILONIETA CORTÉS

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
PLAN DE ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
SAN JOSÉ DE CÚCUTA

2016

LINEAMIENTOS DE ENSEÑANZA A ESTUDIANTES SORDOS: UNA ACCIÓN
CREATIVA QUE TRASCIENDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

LILIANA PILONIETA CORTÉS

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:
Magister en Práctica Pedagógica

Director:

JOSÉ JOAQUÍN MARTÍNEZ LOZANO

Doctor en Educación

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
PLAN DE ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
SAN JOSÉ DE CÚCUTA

2016



Universidad
Francisco de Paula Santander

NIT. 890500622 - 6

www.ufps.edu.co

MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE UN TRABAJO DE GRADO

FECHA: Miércoles 23 de Noviembre de 2016

HORA: 10:00 am

LUGAR: Edificio postgrados tercer piso

TÍTULO: "LINEAMIENTOS DE ENSEÑANZA A ESTUDIANTES SORDOS: UNA ACCIÓN CREATIVA QUE TRASCIENDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA"

LILIANA PILONIETA CORTES

1390291

APROBADA

NOMBRE DEL ESTUDIANTE

CÓDIGO

CALIFICACIÓN

JURADOS:

MIGUEL ANGEL GARCIA GARCIA

AUDIN ALOISO GAMBOA SUAREZ

DIRECTOR (A):

JOSE JOAQUIN MARTINEZ LOZANO

AUDIN ALOISO GAMBOA SUAREZ

Director Programa Maestría en Práctica Pedagógica

Av. Gran Colombia No. 12E-96 Colsag
Teléfono: 5776655
Cúcuta - Colombia

Contenido

	pág.
Introducción	11
1. Problema	14
1.1 Título	14
1.2 Planteamiento del Problema	14
1.3 Objetivos	20
1.3.1 Objetivo general	20
1.3.2 Objetivos específicos	20
1.4 Justificación	20
2. Marco Referencial	23
2.1 Momentos Onto-Epistemológicos	23
2.2 Antecedentes del Estudio	29
2.3 Bases Teóricas	43
2.4 Marco Legal	50
3. Diseño Metodológico	61
3.1 Naturaleza de la Investigación	61
3.2 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Información	69
3.2.1 La entrevista no estructurada	70
3.2.2 La observación	71
3.2.3 Análisis de la información	72
4. Testimonio de los Informantes y Análisis de la Información Recolectada	76
4.1 Registro En Fichas de Observación	78
4.2 Desarrollo del Tratamiento Cualitativo de la Información	87

5. Lineamientos para la Enseñanza	151
5.1 Razonamientos Sobre los Elementos Informativos Recabados	151
5.2 Valoración Fenomenológica de los Lineamientos Para la Enseñanza a Niños Sordos	169
Referencias Bibliográficas	170

Lista de Tablas

	pág.
Tabla 1. Docentes y personal relacionado con el Sistema Educativo Colombiano	69
Tabla 2. Ficha de observación clase de tecnología e informática, sin y con la presencia de intérpretes	78
Tabla 3. Ficha de observación clase de ciencias naturales, sin y con la presencia de intérpretes	80
Tabla 4. Ficha de observación clase de matemáticas, sin y con la presencia de intérpretes	81
Tabla 5. Ficha de observación clase de sociales, sin y con la presencia de intérprete	82
Tabla 6. Ficha de observación clase de educación física, sin y con la presencia de intérpret	83
Tabla 7. Resumen estructural de la reducción, categorización y codificación emergente de la información recabada	85
Tabla 8. Características y funciones relacionadas con el quehacer de modelos lingüísticos e intérpretes educativos. Código. (CFRQMLIE)	91
Tabla 9. Características y funciones relacionadas con el quehacer del docente de estudiantes sordos. Código. (CFRQDES)	97
Tabla 10. Aprendizaje de la lengua de señas y habilidades de los estudiantes sordos código (ALSHES)	104
Tabla 11. Selección de espacios, aprestamiento y enseñanza a niños sordos. Código (SEAENS)	109
Tabla 12. Adaptaciones del plan de estudios código (APE)	114
Tabla 13. Estrategias pedagógicas y didácticas específicas para la enseñanza a niños sordos. Código (EPDEENS)	123
Tabla 14. Construcciones del conocimiento en la realidad social. Código (CCRS)	128

Tabla 15. Difusión significativa de las políticas de atención temprana a población sorda Código. (DSPATPS)	131
Tabla 16. Gestión de las secretarías de educación y compromisos del operador. Código (GSECO)	134
Tabla 17. Gestión de directivos para optimizar la calidad de la educación de estudiantes sordos Código (GDOCEES)	139
Tabla 18. Veeduría de la contratación y organización interna para la administración del servicio de modelos lingüísticos e intérpretes Código (VCOIASMLI)	143
Tabla 19. Características y compromisos de padres de familia inherentes a la educación de niños sordos. Código. (CCPFIENS)	146
Tabla 20. Características y actividades de la comunidad sorda. Código. (CACS)	148

.

Resumen

El estudio se enfocó en la construcción de Lineamientos para la Enseñanza a Niños Sordos. La metodología utilizada fue apoyada en el paradigma cualitativo, orientada bajo los parámetros de la investigación etnometodológica en educación, tipo estudio de campo, utilizó técnicas de observación y entrevistas no estructuradas. Para tal efecto, se escogieron docentes que trabajan con niños sordos, como informantes claves en diferentes colegios ubicados en la ciudad de Bogotá (colegios Jorge Eliecer Gaitán y República de Panamá) y en el Instituto Técnico Guaimaral de la ciudad de Cúcuta. Además, docentes investigadores del Instituto Nacional para Sordos INSOR. En esta investigación se realizó un análisis reflexivo sobre la información recabada. También se realizó la valoración fenomenológica en torno a las instituciones y los quehaceres de cada uno de los actores involucrados en el aprendizaje de niños con limitación auditiva.

Summary

The study focused on the construction of Guidelines for Teaching Deaf children. The methodology used was supported in the qualitative paradigm, oriented within the parameters of the ethnomethodological education research, field study type he used observation techniques, in-depth interview and unstructured interviews. For this purpose, teachers working with deaf children, as key informants in different schools located in Bogota (schools Jorge Eliecer Gaitan and the Republic of Panama) and the Technical Institute Guaimaral city of Cucuta were chosen. In addition, teachers researchers from the National Institute for the Deaf INSOR. In this research a thoughtful analysis of the information collected was made. phenomenological assessment was also conducted around the institutions and the tasks of each of the actors involved in the learning of children with hearing impairment.

Introducción

Desde que se tiene conocimiento de la existencia de la humanidad las personas con algún tipo de discapacidad han sido objeto de aislamiento, segregación e inclusive de ensayos eugenésicos, se les ha considerado desde demonios hasta dioses, lo real es que cualquier tipo de diferencia se ha visto como una amenaza, lo diferente desagrada, todos los afectados por algún tipo de discapacidad, han estado expuestos por encima de cualquier otro grupo humano, a la presión de las corrientes filosóficas, a los desenlaces sociopolíticos y a los modelos antropológicos dominantes en cada lapso histórico (Amor, 2000, p36).

Discapacidad es una expresión que incluye todo lo relacionado a, deficiencias, limitaciones y restricciones de actividad y participación. Las deficiencias se refieren a dificultades que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad consisten en dificultades para llevar a cabo acciones o tareas, y en cuanto a las restricciones de la participación se relaciona con problemas para participar en situaciones transcendentales. Por tanto, la discapacidad es un fenómeno que evidencia una interacción biunívoca entre las características del ser humano y las características de la sociedad en la que se desarrolla (OMS & Banco Mundial, 2011).

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales (como los sordos) a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006).

Para la Organización Mundial de la Salud -OMS-, la discapacidad es un término genérico que incluye: deficiencia o alteración en las funciones o estructuras corporales, limitación o dificultades en la capacidad de realizar actividades y restricción en la participación de actividades

que son fundamentales para el desarrollo de una persona (OMS, 2011).

Según lo expresado por Guajardo (2009), En los países de América Latina la prestación del servicio educativo a estudiantes con discapacidad, se ha desarrollado de manera ágil y progresiva a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO 1994), especialmente en la Educación Básica

De acuerdo a lo observado e indagado por la investigadora, en las instituciones educativas, el manejo de la discapacidad requiere de condiciones especiales como son la flexibilización y adecuación de currículos, la capacitación de docentes, la presencia y acción de personal distinto al educativo, como es el caso de modelos lingüísticos e intérpretes educativos, en el caso de tratarse de estudiantes con limitación auditiva, los cuales constituyen el objeto de la presente investigación.

La construcción de lineamientos para la enseñanza a niños sordos configura las premisas que se deben tener en cuenta para mejorar las condiciones para el aprendizaje desde diferentes ángulos. El hecho de abordar esta situación fenomenológica, presupone apuntar al progreso en todos los aspectos que atañen a la calidad de la educación y por supuesto del aprendizaje en los niños y jóvenes en esta condición. En definitiva, seres en capacidad de integrarse sin dificultades en la sociedad.

Con base en las características del presente estudio se eligió para abordarlo el paradigma cualitativo, metodología que permite recopilar y ahondar en la información del sentir y vivir de los participantes, sin centrarse únicamente en datos suministrados por una prueba. Esta situación le permitió a la investigadora esclarecer y profundizar en la realidad que cada uno de los informantes vive en su entorno educativo y social en la institución educativa, de tal manera que le permitió teorizar sobre los lineamientos que apunten a mejorar las condiciones de aprendizaje.

Por otra parte, para dar cumplimiento al propósito trazado, se tomó como referencia la investigación etnometodológica puesto que, la intención es, hacer un análisis global del objeto de estudio, con el fin de argumentar la problemática de manera general.

En este orden de ideas, la investigadora comprometida con la calidad de la educación y convencida del aporte que ésta investigación pueden brindar al sistema educativo, desarrolla el presente estudio en el marco de la Universidad Francisco de Paula Santander orientándolo hacia la construcción de Lineamientos de Enseñanza a Estudiantes Sordos con base en la información recabada a través de entrevistas no estructuradas y observaciones de la investigadora a docentes de diferentes colegios de Colombia y del Instituto Nacional para Sordos INSOR.

1. Problema

1.1 Título

LINEAMIENTOS DE ENSEÑANZA A ESTUDIANTES SORDOS: UNA ACCIÓN CREATIVA QUE TRASCIENDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

1.2 Planteamiento del Problema

Una de las dificultades por las que atraviesa la educación de calidad en Colombia, radica en el hecho de que los maestros requieren de lineamientos de enseñanza que les proporcionen las pautas para llevar a cabo prácticas pedagógicas que permitan incluir en sus aulas a estudiantes que revisten alguna condición de discapacidad.

Según lo expresado en el documento elaborado por la facultad de derecho de la universidad de los Andes (sf), se entiende que el concepto de educación inclusiva ha evolucionado a través del tiempo. Antes, este concepto abordaba la atención a niños y niñas con algún tipo de discapacidad, en la actualidad se amplió a toda la población donde se incorporan los grupos étnicos, negritudes, lingüísticos minoritarios, poblaciones rurales y desplazados.

Además, define la educación inclusiva desde el punto de vista de la discapacidad mediante los siguientes modelos: Educación especial segregada; es aquella donde las personas con algún tipo de discapacidad asisten a un centro educativo exclusivo que atiende esa necesidad. Educación integrada; consiste en incorporar al sistema educativo regular a personas con diferente origen étnico, social y distintos niveles de discapacidad.

Así mismo, la educación inclusiva es un modelo educativo que les ofrece a las personas con discapacidad el beneficio de recibir una formación en las instituciones educativas regulares, junto

a personas sin discapacidad y en las que se debe garantizar el apoyo pedagógico según las necesidades. De otra parte, Behrendt (2010), aborda la educación inclusiva refiriéndose a toda la sociedad desde épocas remotas, donde se consideraba que a la educación sólo podían acceder ciertas clases sociales, presentándose una exclusión marcada para ciertos sectores. A fines del siglo XVII y hasta comienzos de la revolución francesa, la sociedad empieza a exigir mayor apertura al acceso de la educación y por eso esta llega a todas las comunidades.

Según Gómez (2007), a través de la historia de la educación han existido diferentes imaginarios con respecto al concepto de situación de discapacidad, este ha venido evolucionando desde la época en que se creía que las personas con estas condiciones no tenían los mismos derechos, se les daba un trato diferente, se les marginaba e incluso eran dignas de lástima. En la época actual aún persisten estos imaginarios al interior de algunas instituciones educativas donde se les niega la atención.

El mismo autor señala que el acceso a la escuela se convierte en una circunstancia que hace más penosa la vida educativa, hasta llegar al punto de la vulneración al derecho de la educación. Lo anterior conlleva a desistir al ingreso o la continuidad en el sistema educativo. Así mismo, dicha marginación involucra aspectos que inciden en el bajo nivel de calidad de educación por escasa capacitación de los docentes y personal de apoyo pedagógico.

Otro aspecto importante que suscribe el autor en mención, trata del rechazo e incluso la negación a la flexibilización curricular por parte de las instituciones educativas, obligando a niños y jóvenes en situación de discapacidad a desertar de la escuela, dado que estas condiciones, no les permite avanzar dentro del sistema. Aunado a lo anterior, las estrategias didácticas empleadas por los docentes, no corresponden a las necesidades de estos escolares, porque no son

construidas desde un currículo flexible, el cual debe tener en cuenta las condiciones de vida de los estudiantes, pasando por encima de su derecho a la autodeterminación.

No obstante, a partir de una nueva concepción de discapacidad, ha sucedido una transformación con respecto al enfoque de los derechos de personas en esta condición, viéndose la misma como un fenómeno de múltiples dimensiones, el cual es dinámico y cambiante, dado que se entiende también, como la relación del individuo con su entorno. Sobre este aspecto señala Ruiz (2009), que durante mucho tiempo y hasta épocas cercanas se creía que personas con síndrome de Down no estaban en capacidad de aprender a leer y escribir. Pero hoy en día se ha podido demostrar que un número importante de individuos con esta condición han logrado aprender de forma comprensiva a leer y escribir; constituyéndose en una oportunidad para explicar, como los ambientes, las oportunidades y las adaptaciones pueden establecer el progreso de una persona, o por el contrario mutilar su proyecto de vida.

Con la constitución del año 1991, el estado colombiano ha generado un cambio en sus políticas, por tal razón, comenzó a intervenir en asuntos tales como la calidad de la educación, tomando como marco las políticas internacionales, quienes han servido como referente en la construcción de nueva legislación que abogue por el respeto de los derechos de las personas en situación de discapacidad.

El Gobierno Nacional actual, para dar cumplimiento a: la Constitución Política, Ley General de Educación 115 de 1994, Ley de educación Superior 30 de 1990, y la Ley 1450 de 2011, elabora su política educativa. Política que está contenida en el Plan Nacional de desarrollo 2010 – 2014, el cual se encuentra en completa armonía con los objetivos del Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016. El plan está orientado a garantizar, cobertura, calidad y pertinencia de la

educación, así mismo, sirve de articulador al sistema educativo en lo que se refiere a la inclusión y la flexibilización pedagógica en todos los niveles educativos.

Como línea estratégica de política pública educativa, el Ministerio de Educación Nacional, lanza el proyecto que denominó: Colombia, la mejor educada en el 2025. (MEN 2015). Lo anterior como consecuencia de la ley 1753 de 2015, a la cual se le denominó “Ley del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, todos por un nuevo país”. Cuyo propósito consiste en “construir una Colombia en paz, equitativa y educada”

No obstante, el derecho a la educación que tienen las personas con discapacidad, no solo se encuentra declarada en las leyes descritas con antelación, sino también en la Ley 361 de 1997, la cual construye mecanismos para realizar la inclusión de personas con discapacidad de cualquier tipo y se destaca la igualdad de oportunidades para este tipo de personas. Así mismo, la Ley 324 de 1996 crea normas en favor de la población sorda y el decreto 2082 de 1996 reglamenta la atención educativa a personas en situación de discapacidad.

Por otra parte, el Plan Nacional establece una serie de responsabilidades, que se constituyen en suministro de garantías para acceder, dar uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, dado que las TIC, son herramientas tecnológicas que favorecen el aprendizaje, el avance científico, tecnológico y cultural como también la creatividad.

El Plan Nacional centra su atención en la calidad educativa y de hecho estructura el sistema educativo como un todo, en el cual todos los niveles de formación están interrelacionados (educación básica y media, tecnológica, universitaria y educación para el trabajo). También, una educación de calidad insta a la transformación de la práctica pedagógica de los docentes con el propósito de que los estudiantes mejoren sus conocimientos, incrementen sus capacidades para

relacionar y validar información, para poder con solvencia resolver situaciones nuevas y adquirir nuevos aprendizajes.

De igual manera, una educación de calidad estructura contenidos de acuerdo a las características de la población atendida, de tal forma, que flexibilice el currículo con propuestas pedagógicas desarrolladas con base en las necesidades y herramientas tecnológicas disponibles y bajo lineamientos bien definidos que apunten a mejorar la práctica pedagógica de los docentes. Las anteriores, permiten que incidan en la mejora del aprendizaje y competencias de los estudiantes y por supuesto en la preparación para la vida de jóvenes en situación de discapacidad. Como es el caso de la presente investigación, la cual está enfocada en encontrar lineamientos propios para la enseñanza a estudiantes sordos.

Las leyes formuladas y las políticas de estado establecidas con respecto a los derechos educativos de la población en situación de discapacidad, permiten la integración de las personas en esta condición en las instituciones educativas regulares. Condicionado a lo anterior, se convierte en un compromiso de los docentes el hecho de brindar una educación de calidad a través del uso de los lineamientos de enseñanza para el diseño de adaptaciones curriculares y prácticas pedagógicas pertinentes.

En Colombia, al igual que en muchas otras naciones se comienza en la década de los 90 la producción de información estadística de personas con discapacidad. Los resultados son recopilados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) con el propósito de realizar estimaciones sobre el número de personas con discapacidad que existen en el mundo. Por otra parte, La Organización Mundial de la Salud (OMS) estima desde esa época entre el 7 y el 10% de la población mundial con discapacidad.

De la misma manera, en Colombia dentro de la población con discapacidad, una fracción importante la constituyen las personas con limitación auditiva. Las estadísticas que se presentan a continuación corresponden a datos recabados por tres fuentes de información: el censo poblacional del DANE, el Registro para la Localización y Caracterización de Población con Discapacidad-RLCPD del Ministerio de Salud y la Protección Social-MINSPRO y el Sistema Integrado de Matrículas Estudiantiles-SIMAT del Ministerio de Educación Nacional-MEN.

El censo 2005, resalta la participación en cantidad y porción de personas con limitación auditiva, donde se aprecia que del 5,89% de población colombiana con algún tipo de discapacidad, el 1,02% corresponde a la limitación auditiva, lo que equivale a casi medio millón de colombianos en esta condición.

También se puede apreciar, que en los casos de discapacidad auditiva no hay diferencia significativa en cuanto al género, dado que las porciones no difieren en más de cuatro puntos porcentuales (4%). Por otra parte, permite evidenciar que el 94,5% del total de la población sorda pertenece a los estratos 1,2 y 3. Significando así, que este tipo de población es la que nutre en su mayor parte a las instituciones educativas públicas.

Con base en lo planteado, se destaca la necesidad de establecer lineamientos para la enseñanza dirigidas a la población con limitación auditiva, dado que las altas cifras así lo demuestran. Sumado a lo anterior, el plan decenal de educación hace énfasis en la adaptación y flexibilización del currículo de tal manera que permita el avance de éste tipo de estudiantes.

Según lo expuesto en los anteriores argumentos, se hace necesaria la formulación de interrogantes que permitan al investigador orientar la búsqueda de información sobre los aspectos de interés particular en relación al fenómeno objeto de estudio, entre los cuales se enfatizan los

siguientes: ¿Qué características tiene la educación inclusiva en básica y media impartida a estudiantes sordos?, ¿Qué competencias funcionales tienen los docentes de básica y media con respecto a la enseñanza a estudiantes sordos?, ¿Cuáles serán las orientaciones, es decir, los lineamientos que permitan fortalecer las habilidades de los docentes de básica y media en la enseñanza creativa a niños sordos?.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general. Establecer lineamientos para la enseñanza creativa orientada a estudiantes sordos de educación básica y media, que fortalezcan y den trascendencia a la educación inclusiva.

1.3.2 Objetivos específicos. Como se muestra a continuación:

Describir las competencias funcionales en docentes de educación básica y media que enseñan a la población objeto de estudio.

Plantear orientaciones a los docentes de educación básica y media que permitan mejorar la calidad de la enseñanza significativa dirigida a estudiantes sordos.

1.4 Justificación

La presente investigación, más allá de constituirse en un requisito académico, pretende hacer aportes significativos en procura de mejorar la calidad en la atención educativa a los niños y niñas de Colombia en situación de discapacidad auditiva. Lo cual se cristaliza, a través de la construcción de lineamientos para la enseñanza, hecho que se constituye en herramientas pedagógicas orientadoras para los docentes de educación básica y media que atienden a la población en ésta condición.

El diseño de los lineamientos de enseñanza encaminada a estudiantes sordos se hace pertinente porque la normatividad existente así lo exige en este aspecto. Dado que, hasta la presente, no hay un documento que compile y sea específico en la orientación a docentes de educación básica y media en la enseñanza para este tipo de población.

En la actualidad, no existen instituciones educativas que atienden a una única necesidad especial, por el contrario, éstas tienen el deber de atender a toda la población por igual. Apuntando a lo descrito anteriormente, el aporte de ésta investigación es importante porque las instituciones prestan el servicio educativo a niños con limitación auditiva, y por tanto, estos requieren de lineamientos y estrategias educativas ajustadas a su condición, dado que no aprenden de la misma forma que los niños oyentes.

Así mismo, la normatividad exige los criterios para la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales, pero éstos no están diseñados. Lo anterior conlleva a que cada docente que enfrenta ésta realidad, toma decisiones individuales e improvisadas para impartir la enseñanza y en la mayoría de los casos, éstas no son las más adecuadas para el aprendizaje de los estudiantes, dejándolos en desventaja con respecto a los demás.

De otra parte, las implicaciones de ésta investigación precisan en aspectos tales como: mejorar la calidad de la educación a los estudiantes con limitación auditiva; reducir la discriminación en la atención a la población con necesidades educativas especiales; cumplir con el derecho a la igualdad acorde con la normatividad existente y así mismo, es necesario porque la población actual con limitación auditiva corresponde a una proporción importante en la nación. Se estima que hay 479400 personas sordas en Colombia, de acuerdo al último censo realizado. DANE (2005)

Aunado a lo anterior, los beneficios residen en el hecho de auspiciar la oportunidad de recibir un servicio educativo con calidad para la población con limitación auditiva. Así como también, mejorar la autoestima de estudiantes y padres de familia, ya que les permitirá sentirse en igualdad de condiciones en el contexto educativo y por supuesto brindar herramientas que orienten a los docentes en el diseño, preparación y ejecución de las clases.

La verosimilitud con respecto al éxito de esta investigación se dará en la medida en que los actores (autoridades educativas gubernamentales, docentes, directivos docentes, padres de familia) asuman los lineamientos como orientación para brindar una educación con calidad para todos.

2. Marco Referencial

2.1 Momentos Onto-Epistemológicos

Ubicar históricamente el objeto de estudio es de gran importancia al iniciar una investigación, ya que este ejercicio permite al investigador conocer las bases epistémicas-ontológicas y por supuesto enmarcar el tema a abordar en constructos teóricos, conceptuales a través del conocimiento del recorrido histórico o la línea de tiempo del mismo.

En esta sesión se esboza, en primera instancia bases históricas del tema de estudio, el cual corresponde a los lineamientos para la enseñanza a niños con limitación auditiva; de la misma manera, se establecen algunos antecedentes investigativos que dan aportes significativos al estudio a realizar.

Los conceptos de discapacidad y tipo de educación que deben recibir las personas en esta condición han evolucionado a través de la historia. Esta mutación encuentra explicación en tres modelos que se ubican en diferentes puntos históricos; estos modelos de ninguna manera han sido secuenciales, sino que, al ser llevados a la práctica, pueden coexistir en algunas consideraciones elementos pertenecientes a cada uno de ellos.

Modelo Tradicional. Las personas con alguna discapacidad, de cualquier manera, han sido víctimas porque las han marginado, rechazado y, por tanto, han sido excluidas por la misma sociedad donde habitan. Lo anterior, ha constituido el origen de conciencia social y por supuesto ha generado diferentes expectativas, que han influenciado, sobre la concepción de educación en personas con discapacidad.

En cuanto al recorrido histórico, en Esparta, durante los siglos X y IX a.c, la ley aceptaba que recién nacidos con alguna malformación fueran lanzados desde el monte Taigeto. Posteriormente en la Edad Media, según Arnaiz (2003), la influencia que tuvo la iglesia fue relevante; dado que, esta organización genera una actitud negativa hacia las personas con discapacidad, debido a que se les ve, como productos del pecado y del demonio.

Con la aparición del cristianismo, la condición evoluciona, a permitirles vivir, pero marginadas como objetos de caridad, y portadores de los males de la sociedad. Así mismo, según Astorga (2003), los que llegaban a la adultez, eran utilizados como mendigos, o presentados en las ferias como bufones de la sociedad y en última instancia reclusos en el asilo de la iglesia.

Según Sánchez y Torres (2002), en la época del renacimiento, el Estado asume los asilos, aparecen los hospitales reales, instituciones donde se les asigna un lugar a los llamados “inútiles” (término empleado para referirse al discapacitado); el asilo solo evitaba la muerte, más no la hacía partícipe de ningún otro derecho.

A finales del siglo XVIII, se inicia una gran reforma institucional, lo cual genera para la población con discapacidad un tratamiento más humano, influenciado por la aparición de movimientos y acontecimientos sociales de gran envergadura como la revolución francesa.

Para Astorga (2001), con la aparición del neopositivismo en el siglo XIX, las personas en situación de discapacidad, pasan de ser sujetos de asistencia, a sujetos de investigación, en especial estudios psico-médico-pedagógicos; circunstancia de enorme influencia en la visión de educación para este tipo de población. Además, la sociedad toma conciencia de la necesidad de darles algún tratamiento a estas personas. Pero el mandato era proteger a los llamados “normales”, para tal fin se construyeron centros especializados para ubicarlos en un lugar donde

no se pudieran ver, en general fuera de las ciudades. Aunque, la convicción era que se ubicaban en un lugar más adecuado, dada su condición, pero lo que en realidad se realizaba era una segregación, una discriminación, para que no molestaran a nadie. No obstante, lo anterior constituyó el inicio de la educación especial (Sánchez 2002).

Modelo Rehabilitador. El modelo rehabilitador apareció en el siglo XX, con mayor énfasis después de la segunda guerra mundial, el cual, tiene como característica, el hecho de admitir que la discapacidad se localiza en el individuo como tal, y, que su deficiencia ya sea física, mental o sensorial, le genera una falta de destreza. Como consecuencia de lo anterior se requiere necesariamente de la intervención de un equipo interdisciplinario, conformado por médicos, terapeutas, psicólogos, trabajadores sociales, educadores especiales, entre otros, quienes serán los encargados de ejecutar una acción rehabilitadora, que, de respuesta al problema presentado, y que de acuerdo a los resultados en cuanto a destrezas alcanzadas y recuperadas sería valorado el proceso como exitoso o fracasado. En este mismo siglo y más exactamente en las primeras cuatro décadas, es cuando la educación especial toma fuerza, y se encuentra relacionada con la psicología y la pedagogía. (Sánchez 2002).

No obstante, según Sánchez (2002), la creación de escuelas especiales, trajo descontentos por parte de las familias, quienes se negaban a llevarlos y querían que estuvieran en escuelas regulares; el cuestionamiento ideológico; los efectos de la educación segregada en el proceso de socialización.

Tales circunstancias, facilita el surgimiento de un enfoque sociológico, como señala Grau (1998):

Las sucesivas declaraciones internacionales de los derechos del hombre y los deficientes, por el movimiento reivindicativo de las asociaciones de padres, que defendían el derecho a la educación de sus hijos en centros ordinarios (movimiento de los derechos civiles en EE.UU.), y de algunos profesionales de educación especial, muy críticos con la organización de centros específicos, así como por los avances en las ciencias humanas, que daban un papel fundamental del ambiente y tenían una concepción más optimista de la educación especial. (p.20)

La conmoción que causa la nueva concepción de educación especial, conlleva a replantear su definición, como lo expresa Arnaiz (2003) “que su fin no consiste en curar o rehabilitar a los sujetos con déficits, sino en hacer que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta”. (p.2)

Aunado a lo señalado por Arnaiz, se encuentra lo interpretado por Blanco (2003), quien manifiesta que una razón de fracaso de los institutos de educación especial, radica en la frustración de lograr formar personas con la capacidad de desenvolverse de forma autónoma en la vida y por supuesto de integrarse sin ningún inconveniente a la sociedad.

En 1978 en el Reino Unido, se utiliza por primera vez el término Necesidades Educativas Especiales NEE. Concepto que aparece como alternativa, a todo el lenguaje que se venía utilizando (discapacitado, inadaptado, deficiente, entre otros), mas, es necesario aclarar que se trató de dar un concepto más profundo y no solo de modificar la terminología, dado que, alude al reconocimiento de diversidad dentro y entre categorías. (Arnaiz, 2003).

De otra parte, y de acuerdo a lo manifestado por Ainscow (2001), NEE, se refiere, a que, sin importar la condición, cualquier estudiante dadas las circunstancias, puede requerir de una

atención especial, y para tal fin, las instituciones educativas deben tener personal de apoyo pedagógico que supla dichas necesidades, para que la persona en esta situación, pueda satisfacer las demandas y expectativas del sistema educativo, en el cual se encuentra inmerso.

Modelo autonomía personal. Este modelo, nació en los años sesenta en Estados Unidos, como resultado del movimiento de vida independiente. De acuerdo a lo manifestado por Astorga (2000), tal movimiento surgió como consecuencia indirecta de la guerra del Vietnam, debido a que una cantidad importante de soldados regresaron con secuelas físicas, psicológicas, sensoriales y mentales. Este modelo a diferencia del rehabilitador, centra su atención en atacar la dependencia de los demás

Astorga (2000), define el modelo de vida independiente como:

Una filosofía y además como un movimiento de personas con discapacidades, que trabaja por la igualdad de oportunidades, el respeto a sí mismo y la autodeterminación. Vida Independiente no significa que no necesitemos o que queramos vivir aislados. Vida Independiente significa que queremos el mismo control y las mismas oportunidades de vida diaria que nuestros hermanos y hermanas, vecinos y amigos que no tienen discapacidades. Queremos crecer con nuestras familias, ir a la escuela que escojamos, usar cualquier autobús, tener trabajos acordes con nuestra educación y nuestras capacidades. Más importante aún, necesitamos estar a cargo de nuestras propias vidas, hablar y pensar por nosotros mismos. (p.7)

Sin duda, este nuevo enfoque, exige la implementación de amplias modificaciones, en la visualización de la discapacidad. Cambios en las personas en cuanto a cómo la asumen, en la igualdad de oportunidades, como también en las perspectivas del entorno social donde se desarrollan, que apunte a la exclusión de prejuicios, ideologías, que propendan por una sociedad más igualitaria y tolerante (Bautista 1993).

Lo planteado por Aguilar (2003), explica de alguna manera el enlace entre la nueva concepción de discapacidad y lo referente a educación inclusiva.

Es importante destacar el papel que ha jugado la discapacidad en el surgimiento de la misma (educación inclusiva), esto con un doble propósito; por un lado, desterrar la errónea creencia que la educación inclusiva es aquella que hace referencia exclusivamente a los estudiantes con discapacidad en las aulas regulares; pero por otra parte reconocer como la educación inclusiva se nutre de un significativo cambio que se ha operado en la forma de percibir y entender hoy la discapacidad. (p.6-7)

Por otra parte, una visión más completa, se presenta de manera diáfana en la declaración de Salamanca (1994), punto 3, que reza:

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómada, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. (p.61).

Entendido lo descrito, para la educación inclusiva, como el no rotundo a la segregación a la exclusión; de tal forma que todos apliquen, sin importar su condición o procedencia. Además, se concibe que es la escuela o sistema educativo, quien está obligado a adecuar su currículo al estudiante de acuerdo a su condición o necesidad y no al contrario.

En cuanto a la diversidad, según el criterio de Arnaiz (1999):

Pretende acabar con cualquier tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes, así como abrir un amplio espacio y rico abanico respecto al ser diferente. Indudablemente, no basta con que se produzcan solamente cambios en el vocabulario y las expresiones, sino que lo verdaderamente importante es que el cambio se produzca en el pensamiento y las actitudes, y se traduzca en nuevos planteamientos de solidaridad y tolerancia en nuestra sociedad, y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y multiculturalidad del alumnado. (p.3)

Se trata entonces, de entender la inclusión como un derecho humano y, por tanto, no debe tener restricciones, ni señalamientos de ninguna índole. Siendo así, las instituciones educativas, públicas y privadas están en la obligación de incorporar en sus aulas a todos los que lo soliciten y por supuesto, satisfacer sus necesidades, bajo un currículo flexible que permita adaptarse de acuerdo a las condiciones particulares y comunitarias. UNESCO (2001)

Según Stainback y Stainback (1999), es imprescindible vislumbrar que la inclusión, “Es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el “vivir juntos”, con la ‘acogida del extraño’ y con volver a ser todos, uno” (p.15).

Así mismo, Giné (2001), afirma que la educación inclusiva va más allá de un currículo, es de alguna manera una forma diferente de concebir la educación, lo que incluye la vida de esas personas y la sociedad donde habitan.

2.2 Antecedentes del Estudio

En la presente sección se relacionan investigaciones que servirán de sustento y apoyo al actual estudio. Las mencionadas investigaciones tanto del orden internacional como nacional y local, han sido escogidas dada su estrecha relación con la parte conceptual y metodológica abordada en esta investigación. Las anteriores circunstancias hacen que los estudios que se relacionan a continuación cumplan a cabalidad con la intención de dar luces a la investigadora en la concepción y desarrollo del trabajo de investigación. Para tal fin, se dan a conocer aspectos relacionados con las características de los mismos, los resultados y las conclusiones a que dieron lugar.

Barton, Len; (2011). En el artículo, educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad, enfatiza sobre problemas, prácticas e interrogantes con los cuales se ha encontrado durante todo el tiempo que ha se ha dedicado a la investigación en educación inclusiva, los cuales considera claves para ahondar y comprender a fondo sobre el tema. Entre otras como: relación entre sistema educativo y educación especial, funciones sociales de la educación, papel de los profesionales y sus intereses personales, como también la influencia que éstos ejercen en la formación de identidad de niños, jóvenes y adultos discapacitados. Así mismo, concluye que la investigación sobre educación inclusiva, es mucho más que un problema técnico y metodológico.

En el artículo, titulado luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa realizada por Martínez Domínguez, Begoña (2011), expresa, que, de acuerdo a las intensas transformaciones de la sociedad originadas como producto de la globalización y del incremento del conocimiento, el sistema educativo debe propiciar el entendimiento y el impulso de prácticas de inclusión que propendan por el logro de aprendizajes básicos a todos los estudiantes. Además, hace un análisis acerca del fracaso escolar, entendido como exclusión del derecho a la educación. Así mismo, demuestra que la atención desmedida a la diversidad promueve caminos paralelos y depreciados de escolarización. También, contribuye con información, reflexiones y aspectos de mejoramiento cruciales para la obtención de una escuela realmente inclusiva.

Monarca, Héctor; (2015). en su artículo sobre políticas y programas de apoyo educativo en España, esboza como objetivo, comprender la forma en que las políticas y los programas de apoyo implementados por los protagonistas de la comunidad educativa, son empoderados por estos. Además, realizar la identificación de las consecuencias en el contexto escolar, producto de

la aplicación de las políticas en cuestión y en particular, para los caminos por los cuales tomarán los estudiantes. La investigación la confeccionó y ejecutó bajo el paradigma cualitativo, para el cual, se aplicaron entrevistas, observaciones, grupos de discusión y análisis de documentos. Los resultados encontrados, develan la gran ocurrencia de demandas y ansiedad por las que tienen que pasar las instituciones educativas. Al igual, y de manera simultánea, las políticas educativas favorecen la exclusión e inclusión de estudiantes. Dentro de las conclusiones a que se dio lugar, las políticas educativas deben estar claramente orientadas a todos los estudiantes y a su vez, están obligadas a ofrecer una perspectiva de normalidad de la diferencia y la diversidad.

Por su parte León Guerrero María José, (2011), resume su investigación, en cuanto a que el hecho de reformar los planes de estudios, se convierte en inigualable oportunidad para reflexionar sobre contenidos y metodologías empleadas, en la obtención del título de maestro. Además, en lo que respecta a la educación inclusiva, especifica que los contenidos y metodologías deben dotar a los maestros en formación de la perspectiva de la inclusión, asumiendo todos los cambios que sean necesarios que den respuesta a la totalidad de los estudiantes. En este artículo también, se realiza un análisis de cuáles serían las necesidades formativas que necesitan los maestros para atender con calidad a la diversidad, por otra parte, se realiza un intento por determinar si los cambios son los indicados para dar respuesta a las necesidades de una escuela inclusiva.

En su estudio, Monzón (2011), presenta una propuesta para formar y asesorar a instituciones educativas en todo lo que tiene que ver con el hecho de convertirse en una escuela inclusiva. La propuesta en mención se ha ido perfeccionando a través del acompañamiento que se ha venido realizando en dos instituciones educativas de carácter público (Educación Infantil y Primaria de Gipuzkoa), y también en una escuela inclusiva en la Comunidad Autónoma Vasca.

Berruezo (2006), en su artículo, recoge las conclusiones de un estudio realizado por él sobre experiencias educativas de carácter inclusivo desarrolladas en escuelas canadienses del área de Toronto. La metodología consistió en realizar entrevistas con profesores, directivos, padres de familia, estudiantes y personal auxiliar. Además, realizó visitas a las escuelas donde había niños con discapacidad y los cuales compartían con compañeros en un medio normal. El resultado de las entrevistas dio lugar a obtener una perspectiva amplia de las fortalezas y debilidades del enfoque inclusivo en el contexto canadiense. Esta experiencia inclusiva canadiense, se confrontó con lo que sucede respecto a la integración escolar en España y se pudo establecer, la necesidad de incorporar ciertos cambios que apunten a la transformación de una escuela integradora a una escuela inclusiva.

Rodríguez & Susinos (2011). En su artículo plantea la necesidad de fortalecer el concepto ideal de escuela inclusiva, a partir de que éste ha comenzado a formar parte del lenguaje escolar. Partiendo de este objetivo, se da explicación a los principios teóricos y las diferentes fases de investigación del proyecto desarrollado en la Universidad de Cantabria y cuyo propósito consiste en mejorar las instituciones educativas, a partir del incremento en la participación de los estudiantes, a través, de la escucha de sus necesidades y expectativas, y, por tanto, hacer de ellos agentes visibles. Esto es, dando el reconocimiento y la importancia que éstos se merecen (estudiantes y maestros), es decir, hacerlos sentir parte de los proyectos y actividades que sustentan el quehacer escolar. Las conclusiones de la presente investigación, han permitido acumular experiencias y, por supuesto plantear nuevos desafíos a las prácticas pedagógicas de los docentes y de investigación inclusivas. Los hallazgos encontrados, no solo plantean controversias sobre la forma de mejorar los procesos educativos, bajo el reconocimiento de que los estudiantes se constituyen en agentes de cambio, sino también el papel que desempeña la investigación en el

acompañamiento de estas imperiosas transformaciones.

Molina Roldán & Silvia (2007), escribe en el resumen de su tesis doctoral, que los estudiantes con algún tipo de discapacidad a través del tiempo han sido objeto de prácticas educativas segregadas y diferenciadas de la educación regular que, a propósito, no han logrado demostrar obtener buenos resultados. En esta tesis parte de la necesidad de asegurar en las escuelas una educación de calidad para todos los estudiantes, y, por tanto, del reto que implica el hecho de incluir estudiantes con necesidades educativas especiales. asimismo, se empieza con la creación de las Comunidades de Aprendizaje como modelo de escuela inclusiva, las cuales tienen como propósito que la totalidad de los estudiantes, en total independencia de sus características individuales, pueda desarrollar al tope sus capacidades, que lo conduzcan a vivir en una sana convivencia solidaria.

Se propuso en esta tesis identificar cómo es que las Comunidades de Aprendizaje aportan elementos trascendentes a la educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad, y en especial, qué compendios del ejercicio de la práctica de los grupos que interactúan sobre todo lo que se realiza en las aulas, aporta al cumplimiento de este objetivo. Fue así como a partir de un estudio de casos de orientación comunicativa crítica, se realizó un análisis a dos componentes de los grupos interactivos; uno, la interacción entre iguales y dos, la participación de la comunidad; la pregunta consistió en: ¿cómo éstos aportan en la construcción de una práctica inclusiva para los estudiantes con discapacidad en procesos de aprendizaje, participación e integración social?.

Los grupos que aquí se llaman interactivos, basan su trabajo en grupos heterogéneos de estudiantes con el concurso de una persona voluntaria y adulta. Este par de mecanismos facilitan, por una parte, la aceptación e integración social como miembros del grupo en igualdad con los

demás. Por otra parte, el hecho de abrir las puertas de la escuela a la comunidad, hace que se incrementen los recursos existentes en el aula, contribuyendo a propiciar un aumento en el aprendizaje a través de la interacción, la ayuda y la socialización de estrategias entre los diferentes miembros del grupo; circunstancia que hace más accesible el currículo común a la totalidad de los estudiantes. Con respecto a los estudiantes con discapacidad, los resultados muestran que en estos grupos pasan un alto porcentaje del tiempo comprometidos en la realización de tareas, práctica que resulta ser motivadora para los niños, dado que tienen más oportunidades para recibir ayuda (tanto de compañeros como de la persona voluntaria), así como de aprender por observación del resto de los compañeros. La valoración de la diversidad en estos grupos se considera positiva para el aprendizaje y las altas expectativas depositadas en todos los estudiantes, también son elementos que contribuyen a su aprendizaje.

Por otra parte, se ven aumentadas, las posibilidades de participación y de integración social en el grupo; también, el rol que asume el voluntariado promoviendo la interacción, participación e integración y las mayores oportunidades para conocer mejor a los estudiantes con discapacidad y por último la tarea consiste en cambiar percepciones y prejuicios hacia los niños con alguna discapacidad. Los resultados encontrados permiten concluir que la participación diligente de los grupos interactivos constituye una práctica inclusiva que hace posible el trabajo con estudiantes discapacitados.

Por su parte, Andrés Romero, Magdalena P.; Sánchez-López, Pilar; Soriano Ferrer, Manuel; (2014), indican que el objetivo de su tesis consistió en realizar una descripción de las adaptaciones realizadas para una estudiante con discapacidad y además, analizar las opiniones que daban profesores y compañeros acerca de las mismas y de una posible relación con sus actitudes hacia la discapacidad. La muestra de estudio estuvo formada por cincuenta y siete (57)

estudiantes y cinco (5) profesores, quienes complementaron escalas de actitudes hacia la discapacidad y las TIC. Una porción significativa de estudiantes y el total de profesores, manifestaron una opinión favorable hacia las TIC, estando estas respuestas mediadas por el género y la experiencia previa. Así mismo, existe una relación importante entre las actitudes que se tienen hacia la discapacidad y un enfoque auténtico de adaptaciones apoyadas en las TIC, consideración importante, a la hora de realizar nuevas intervenciones.

Benito, Bárbara; Salinas, Jesús; Lizana, Alexandra; (2014), en su tesis doctoral, comentan sobre la importancia que tiene en la actualidad, realizar investigación que tenga que ver con la tecnología educativa en cuanto a la aparición de nuevos escenarios de aprendizaje y las implicaciones que estos tienen en la educación. En consecuencia, en esta investigación y con el ánimo de tener una mejor comprensión sobre los diferentes escenarios de aprendizaje y sus implicaciones, se resaltan algunos de los ambientes que demandan mayor desarrollo en la investigación, la cual apunta a las competencias profesionales que deben tener los docentes, necesarias para acomodarse a la nueva visión que debe interiorizar, y que por supuesto, le facilite entender las nuevas formas de aprendizaje en un mundo digital. Para cumplir con lo anterior, se revisaron diferentes investigaciones relacionadas estrechamente con el tema en cuestión, insistiendo en todas las líneas que quedan expeditas y por tanto, requieren de una mayor atención.

Conceição Aparecida Soares Mendonça (2013), realizaron una investigación cualitativa descriptiva, del tipo intervención, que tuvo como objetivo central analizar la influencia que los mapas conceptuales ejercen en su propósito final, que es favorecer el aprendizaje significativo. Se desarrollaron cinco estudios en el área de las Ciencias Naturales, con contenidos diferentes y con énfasis en los conocimientos específicos de la Biología, con alumnos de la Enseñanza Primaria y Licenciandos en Biología, en tres instituciones diferentes, localizadas en el Estado de

Pernambuco, en la región Nordeste de Brasil.

La investigación se fundamentó en los presupuestos teóricos de la Teoría del Aprendizaje Significativo (TAS), que posibilitaron la inserción y el análisis progresivo de mapas conceptuales. Los mapas conceptuales se elaboraron antes, durante y después del estudio de los diferentes temas. El estudio de los mapas se centró en los procesos de aprendizaje y evaluación, con el objetivo de verificar si los alumnos consiguieron relacionar los conceptos asimilados según los principios ausubelianos de la diferenciación progresiva y de la reconciliación integradora, investigando indicios de aprendizaje significativo.

Además de los mapas conceptuales, la investigación recurrió a datos recogidos por medio de otros instrumentos como grabaciones, anotaciones en actividades de clase y extraclase, pretests, postests, cuestionarios evaluativos y entrevistas semiestructuradas. La investigación revela que los mapas conceptuales elaborados por los alumnos en los cinco estudios fueron herramientas poderosas para observar el cambio de significados atribuidos a los conceptos que se estaban trabajando. De modo general, los análisis indican que el uso de los mapas conceptuales promovió ventajas en el aprendizaje significativo en todos los contextos investigados.

El estudio anterior, proporciona a la investigadora fundamentación teórica en todo lo que tiene que ver con aprendizaje significativo. Así mismo, importante ilustración en el diseño y aplicación de diferentes instrumentos que se utilizan para recabar información relevante. También este trabajo, proporciona a la autora procedimientos y estrategias utilizados para filtrar, evaluar e interpretar la información recopilada.

También, la investigadora se apoya en De León (2008), quien realizó un estudio sobre la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva: el caso

del Instituto Herbert. En este estudio, el autor concluye que a pesar de que en México se hacen grandes esfuerzos porque la Educación ordinaria sea un espacio abierto a todo el alumnado independientemente de su condición, el modelo de la Educación Especial sigue teniendo una gran fuerza como la posibilidad de acceder a una formación para las personas en situación de discapacidad.

No obstante, siendo este modelo una forma más de dividir a la sociedad, de clasificar y segregar, por tanto, una contraposición a la propuesta inclusiva, se pretende, mediante este estudio, tomar aquellos elementos que sirvan de plataforma para el trabajo colaborativo con escuelas regulares y así fomentar una verdadera cultura de la diversidad que trascienda los espacios escolares para crear una sociedad más justa y respetuosa de las diferencias. Porque la inclusión no es sólo una moda educativa, es una forma de vida.

Para la presente investigación es de vital importancia, tener referentes de las experiencias e investigaciones que, en el campo de la educación inclusiva, han tenido en otros países con características socioculturales y educativas similares a Colombia. En el caso de la referencia en mención y contrastando lo que señala el autor con la realidad en la sociedad y el sistema educativo colombiano, se tratan aspectos, costumbres sociales, creencias, mitos, complejos entre otros, que reflejan y se comportan de forma coincidente en los dos países, situación que la convierte en un antecedente de un alto peso específico.

Con respecto a investigaciones realizadas a nivel nacional, Torres et al (2008), llevaron a cabo un estudio sobre la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en las instituciones educativas oficiales del departamento de Nariño y adelantado por el GIDEP (grupo de investigación – Colciencias). Los resultados determinan varios aspectos como: el

pensamiento de maestros y estudiantes al respecto, lo que escriben en los planes de área, lo que realizan en los procesos didácticos, de pensamiento y acción, tanto profesores como estudiantes.

Todo lo anterior lo utilizaron como punto de partida para emprender una acción colectiva de cambio e innovación, desde una concepción metodológica de investigación acción flexible. Esta investigación, constituye un punto de apoyo para el presente estudio, convirtiéndose en modelo de estrategia para la creatividad y la innovación. Además, como referente metodológico y como orientación en el diseño de instrumentos y estrategias para la recolección de datos relevantes y significativos.

También en el ámbito nacional, Jessup (sf), concluyó en su estudio resolución de problemas y enseñanza de las ciencias, que la búsqueda de calidad en la enseñanza para el caso particular de las ciencias naturales ha llevado al desarrollo de diferentes estrategias pedagógicas y de investigación en este campo. Los resultados de dichas investigaciones señalan múltiples causas de los diversos niveles de aprendizaje (memorístico, creativo, innovativo), relacionados con aspectos que van desde el conocimiento de la disciplina que se enseña hasta la aplicación de diferentes alternativas de enseñanza-aprendizaje, sin dejar de lado concepciones, contextos, actitudes y habilidades, tanto de estudiantes como de profesores.

Para el caso colombiano, frente a los bajos resultados obtenidos por estudiantes colombianos en el Tercer Estudio Internacional sobre ciencias y matemáticas TEIMC, así como a requerimientos que se presentan al sector educativo en sus diferentes niveles y modalidades, relacionados con la carencia de desarrollo de pensamiento creativo en sus estudiantes, así como de preparación para asumir responsablemente la cotidianidad y contribuir a la creación de futuro en el país. Por lo anterior la investigadora tiene en cuenta los hallazgos encontrados, para que

encaminen la investigación a la construcción de para la enseñanza y aprendizaje significativo de niños con discapacidad auditiva.

También, la autora apoya su estudio en González (2011), quien concluyó en su investigación en concepciones de los alumnos sobre el medio urbano como ámbito de conocimientos escolar. En este proceso, se identificaron y describieron los posibles obstáculos de aprendizaje que podrían presentarse en la evolución de las concepciones de un nivel a otro. Para el autor del presente estudio, la metodología utilizada, la forma de conducir la investigación constituye un punto de apoyo significativo en el éxito de la investigación.

En Colombia el Instituto Nacional para Sordos INSOR, en asocio con el Ministerio de Educación Nacional MEN, desde 1998, ha venido desarrollando una serie de investigaciones, las cuales se consiguen en documentos que se encuentran colgados en la página Colombia Aprende del MEN. A continuación, se hace referencia a cada uno de estos documentos, como antecedentes importantes en la presente investigación.

En el documento Educación Bilingüe para sordos – etapa escolar (INSOR 2006), contiene orientaciones que constituyen el producto de las reflexiones y análisis realizados por diferentes profesionales que se encuentran en el campo de la educación de los sordos y por alguno que otro representante de la comunidad sorda. Todo lo anterior se realizó, a partir del proyecto de Investigación denominado “Diseño, puesta en marcha, seguimiento y evaluación de una propuesta bilingüe bicultural para sordos, en los ciclos de preescolar y básica primaria”, adelantado por el INSOR desde el año 1998.

Así mismo, el documento se ha enriquecido con aportes realizados por instituciones y equipos docentes que a nivel nacional han venido desarrollando esta problemática y también con

los avances teóricos recopilados de académicos y de diferentes experiencias a nivel internacional en este mismo tópico. El documento como tal, expone aspectos conceptuales, administrativos, pedagógicos y comunitarios con la finalidad de guiar y contribuir con docentes y directivos docentes de instituciones bilingües biculturales para sordos, la construcción y enriquecimiento de sus proyectos educativos institucionales.

Su contenido está estructurado en dos capítulos: El primero de ellos presenta los fundamentos conceptuales en los que se basa esta alternativa educativa, orientando la comprensión en torno a aspectos como la educación bilingüe bicultural para sordos, la etapa escolar de este proceso, los educandos sordos, los docentes, las lenguas, los padres y la comunidad sorda. Se plantean además los objetivos y principios que deben orientar este tipo de propuestas educativas y las pautas generales para definir enfoques pedagógicos coherentes con la naturaleza de ellas. En el segundo capítulo se exponen orientaciones para que la institución educativa pueda estructurar una organización curricular que esté al servicio de los objetivos de la educación bilingüe bicultural para sordos y permita el cumplimiento de los principios pedagógicos que la sustentan.

Un segundo documento, refiere “Los proyectos pedagógicos y la lengua escrita en la educación bilingüe y bicultural para sordos” (INSOR 2007), escrito en el cual, los autores realizan una profundización en lo académico y a modo particular en la estrategia pedagógica. Es de relevancia lo anterior, debido a que el documento en mención ha motivado la reflexión, la discusión, los interrogantes a docentes de todas las regiones de Colombia y como producto del ejercicio intelectual han resultado productos e insumos que mejoran la prestación del servicio educativo.

Como tercer documento, se encuentra la “Guía para padres de educandos sordos que

participan en propuestas bilingües biculturales (INSOR 2008). El documento presenta un apartado donde se expresan los conceptos en que se fundamenta la propuesta bilingüe bicultural y hace referencia a algunos testimonios de padres y de personas sordas que han tenido experiencias de vida familiar y educativa.

El cuarto documento, trata sobre la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria (INSOR 2009). El presente escrito, está estructurado en dos instancias; en la primera de ellas se encuentran esbozadas de forma muy general, toda la base conceptual que sustenta la experiencia. La segunda instancia, a su vez, trata sobre todo lo relacionado con la lectura recreativa y con la lectura comunicativa.

A su vez como quinto documento, se encuentran las orientaciones generales para el diseño de situaciones didácticas en matemáticas a estudiantes sordos (INSOR 2011,). El libro tiene como propósito general la enseñanza de las matemáticas a niños sordos en el comienzo de su etapa escolar, es decir, en la educación inicial. El libro presenta diferentes e importantes aportes en cuanto a la comprensión, diseño, planificación y gestión de situaciones didácticas, las cuales están dirigidas a los docentes que enseñan matemáticas a niños con limitación auditiva.

El sexto documento, titulado proceso de investigación: estrategias pedagógicas y didácticas para la promoción y desarrollo de competencias (INSOR 2012), es una investigación que surgió como consecuencia de la imperiosa necesidad de capitalizar conocimiento pedagógico y didáctico, a partir de la experiencia directa que tienen docentes, modelos lingüísticos, estudiantes, padres de familia. Se trató pues, de entrar en el terreno y en la experiencia vivida en el aula de clase, y en los demás procesos de construcción de conocimiento y desarrollo de competencias. Tal experiencia, ha permitido avanzar en el posicionamiento y el contexto educativo colombiano

y por tanto en el discurso de la educación formal. La investigación, además se propuso explicitar las particularidades y potencialidades de este tipo de educación, pero fundamentalmente el interés radicó en que los estudiantes sordos tuvieran la oportunidad de gozar de todas las condiciones pedagógicas y didácticas para su óptimo desarrollo, puesto que en el país la investigación en este campo ha sido incipiente

Como séptimo documento, se encuentran los lineamientos para el desarrollo de competencias en estudiantes sordos. (INSOR 2012). En el documento en mención, se presentan planteamientos los cuales son el resultado de la reflexión investigativa necesaria en el desarrollo de las prácticas pedagógicas aplicadas a la población sorda; todo lo anterior, con el propósito de desarrollar y promover competencias en los estudiantes. Por tal razón, se conjugan en este documento, una serie de orientaciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas, que una vez ejecutadas, van a contribuir en el desarrollo de los procesos formativos de la población sorda.

Del mismo modo, este documento pretende ser un punto de reflexión, que permite a los docentes tener un punto de referencia para el análisis, transformación o cualificación de las prácticas que se privilegian con la población sorda, en relación con las exigencias de la educación formal y los modelos curriculares por años y por grados.

El octavo documento, trata del proceso de evaluación de competencias a estudiantes sordos (INSOR 2012). En este escrito, de manera puntual, se presentan diferentes puntos de reflexión sobre las implicaciones de evaluar el proceso y producto de la formación de estudiantes sordos, los cuales deben estar en completa coherencia con las particularidades que ellos poseen. Así mismo, en el documento, se ilustran los momentos de la evaluación y las condiciones que se deben considerar en cada una de ellas, dada su particularidad.

Por último, como noveno documento, se encuentra la estrategia de fortalecimiento de entornos académicos para el desarrollo de competencias del lenguaje, científicas y ciudadanas: los proyectos pedagógicos. (INSOR 2012). En este escrito, se destacan cuatro pasos básicos para el desarrollo de proyectos pedagógicos. El primero, hace referencia a la identificación de interés y necesidades de los estudiantes a partir de un proceso de evaluación pedagógica de entrada, y se ponen de manifiesto las expectativas y proyecciones del docente, frente a los posibles proyectos a proponer.

El segundo, refiere al proceso de definición del proyecto pedagógico, es decir, a las acciones realizadas para su construcción y articulación con el paso anterior. El tercer paso se documenta la puesta en marcha del proyecto pedagógico destacando los diferentes momentos y los espacios para la promoción y desarrollo de competencias científicas, ciudadanas y del lenguaje. Un cuarto paso, constituye el cierre del proyecto en términos de componente evaluativo, que conlleva, tanto a la evaluación de los objetivos propuestos en el proyecto, como a los desempeños alcanzados por los estudiantes.

Finalmente, este documento pretende ser un punto de reflexión que permite a los docentes tener un punto de referencia para el análisis, transformación, o cualificación de las prácticas que se realizan de manera preferencial con la población sorda, en relación con las exigidas en la educación formal.

2.3 Bases Teóricas

Los tópicos que se puntualizan a continuación corresponden a la fundamentación necesaria para abordar el tema de investigación Lineamientos de enseñanza a estudiantes sordos: una acción creativa que trasciende la educación inclusiva.

Con respecto al conocimiento en que se fundamentan las ciencias modernas, Pardo (1970), afirma:

La filosofía renacentista de la naturaleza tiene todavía nexos con la metafísica y la teología. Cronológicamente, conviene establecer aquí dos etapas: una que se inicia con Leonardo Da Vinci y Copérnico y que culmina con Giordano Bruno, y otra que se inicia con Kepler y llega hasta Newton. (p.16)

Haciendo alusión a la primera etapa, Leonardo Da Vinci (1452-1519), debido a su versatilidad, asumió una actitud científica realizando aportes a las ciencias físicas, naturales y las matemáticas. Por su parte, Copérnico (1473-1543), cambia la concepción del cosmos con su teoría heliocéntrica, es decir, la tierra no es el centro del universo y por consiguiente el ser humano tampoco lo era. Posterior a estas concepciones, Giordano Bruno (1548-1600), descubrió que el sistema solar no es único en el cosmos, sino que existen otras galaxias. Así mismo, llamó mónadas a las creaciones que son el punto de partida de otras creaciones.

Ahora, tomando la segunda etapa, Kepler (1571-1631) y Galileo Galilei (1564-1642) coincidieron en el abordaje del estudio de las ciencias, en que estos debían partir de hipótesis, es decir, de manera cuantitativa. En esta línea, Bacon de Verulam (1561-1626), aporta a las ciencias para su estudio, la experimentación como base de todo conocimiento científico. Por tal razón, se le considera el precursor de la ciencia y la filosofía moderna. Pierre Gassendi (1592-1655), Robert Boyle (1627-1691), profundizaron en el concepto de materia (moléculas) y sus propiedades. Christian Huighens (1629-1695), aportó a la ciencia moderna la teoría ondulatoria, con vigencia científica actual e Isaac Newton (1642-1727), formuló la ley de la gravitación universal.

Así mismo, en otro tópico, reproduciendo las ideas de Moreira (1997), con relación a la

fundamentación del aprendizaje significativo, se resalta el aporte de varios autores a través del tiempo, comenzando por Ausubel, el pionero de esta teoría y otros pensadores entre los que se mencionan a Piaget, George Kelly, Lev Vygotsky, Johnson-Laird y Joseph Novak

Ausubel, se refiere al aprendizaje significativo como el procedimiento que prefieren las personas para adquirir y almacenar la inconmensurable cantidad de ideas e informaciones a que se ven expuestos en el transcurso de la vida, en cualquiera de las ramas del conocimiento. Las dos características fundamentales del aprendizaje significativo la constituyen la no-arbitrariedad, referida a que el nuevo material de aprendizaje se relaciona con el conocimiento previo del sujeto (subsumidores), y, la sustantividad, es decir, lo que se incorpora a la estructura cognitiva del sujeto es la sustancia, la esencia del conocimiento, más no los signos que se utilizan para expresarlo.

Piaget, basa su teoría en cuatro elementos que la mente humana tiene para aprender, estos son: asimilación, acomodación, adaptación y equilibración. La asimilación ocurre cuando el sujeto interactúa con el medio y a partir de allí se elaboran esquemas mentales que ayudan a comprender un hecho. Cuando el esquema mental construido no logra asimilarse, la mente humana modifica el esquema o construye nuevos para asimilarlos. La acomodación de un esquema mental para mejorar el entendimiento genera aprendizaje que Piaget llama adaptación. A medida que el ser humano construye nuevos esquemas mentales, genera un equilibrio que le permite la comprensión del medio físico y cultural.

Para George Kelly, el aprendizaje se logra a través de lo que denominó constructos personales, que no es otra cosa que la interpretación que realiza cada persona acerca de determinado saber, los cuales va mejorando o cambiando, formando un sistema de agrupamiento

jerárquico de constructos. Lev Vygotsky, afirma que el desarrollo cognitivo está íntimamente ligado al contexto social, histórico y cultural en el cual se lleva a cabo o ejecuta, este desarrollo cognitivo está determinado por instrumentos y signos.

Para Johnson-Laird el objeto de aprendizaje son las representaciones mentales analógicas y proposicionales que el ser humano se hace a partir de la percepción de los órganos de los sentidos los cuales se van codificando en la mente a través de imágenes, signos y símbolos. Explicando así, que los símbolos y signos corresponden al lenguaje natural y las imágenes corresponden a modelos que se originan desde un punto de vista.

Los anteriores autores se refieren a un aprendizaje meramente cognitivo. No obstante, para Novak, en su teoría de educación, considera que los seres humanos además de pensar, sienten y actúan, y para que el aprendizaje sea realmente significativo se deben conjugar los tres aspectos mencionados. El pensar corresponde a los conceptos y proposiciones, el sentimiento a la relación consigo mismo y con los demás y el actuar consiste en llevar a la práctica los aprendizajes adquiridos.

Otro de los términos fundamentales en la investigación es la educación inclusiva. A la cual, el documento UNESCO (2009) la describe como:

Proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos, implica la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, niñas y adolescentes que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. (p.8)

Interpretando el concepto de Paya (2010), la educación inclusiva aparece en el contexto internacional en el año 1990 y desde ese entonces ha venido evolucionando de manera positiva;

pasando desde las reformas pertinentes para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales del sistema educativo tradicional, donde se discriminaba a esta población. Hasta la actualidad, donde la educación inclusiva implica la reestructuración de las escuelas de acuerdo a las necesidades de la población atendida.

Otro de los conceptos a que hace referencia la investigación es el término creatividad. La evolución histórica que presenta Ruiz (2010) acerca del término en mención, parte de Csikszentmihalyi quien plantea la creatividad sobre dos justificaciones, por un lado, plantea que la mayor parte de las cosas importantes son el resultado de la creatividad, y por otro lado, los actos creativos proporcionan el gozo del esfuerzo realizado.

Gutiérrez (2010), define el concepto de la creatividad desde su etimología, “derivada de la palabra latina creare, que significa engendrar, dar a luz, producir, crear, emparentada con la voz latina crescere, que quiere decir crecer”. (p. 28)

También afirmó que en el Génesis del antiguo testamento se encuentra la frase “Dios creó el cielo y la tierra de la nada”. Según el autor en mención, esta definición ha evolucionado a través del tiempo, primeramente, se tenía de la creatividad un concepto fantástico y divino, luego fue pasando por una concepción más humana y realista, hasta llegar a una construcción social. La creatividad no es un concepto simple sino un constructo del que se derivan varias teorías, estas difieren desde la perspectiva de la cual se abordan, pero al final, todas la mencionan como una habilidad del ser humano, y, donde en potencia la totalidad está dotada de la misma.

Aunando los cuatro tópicos referidos, los cuales constituyen la base conceptual del proyecto de investigación, y, luego de citar e interpretar a diferentes autores en cada uno de ellos se busca dar respuesta a los interrogantes planteados. En primera instancia, la evolución de las temáticas

referidas ha quedado plasmada en el cuerpo del presente ensayo.

En segunda instancia, las situaciones que producen un enlace en los mismos se centra en varios aspectos a considerar. Uno de ellos, consiste en que la educación inclusiva desde hace unas tres décadas atrás se le ha venido dando la importancia que se merece. Así mismo, los gobiernos de los países han redactado normas que protegen y favorecen a este tipo de población en cuanto a educación se refiere. Por otra parte, se ha trabajado en las adaptaciones curriculares, es decir, en la flexibilización del currículo, constituyéndose la construcción del mismo en un acto creativo, donde la pedagogía, la didáctica y el saber disciplinar se confluyen.

Sumado a lo anterior, es importante resaltar el valor que adquiere dentro del currículo la definición del modelo pedagógico a seguir, es decir, el modelo de aprendizaje, dado que este direcciona todo lo relacionado a la planeación de las diferentes disciplinas del conocimiento, las estrategias pedagógicas, las herramientas didácticas enmarcadas dentro del contexto y el tipo de discapacidad o grupo minoritario a que pertenece la población que se ha de incluir.

No obstante, es imperiosa la necesidad de establecer los lineamientos y los instrumentos, que conduzcan a esclarecer el fondo y la forma creativa de construir las adaptaciones curriculares. De tal manera que la organización del sistema educativo a nivel nacional, regional, local y de forma específica en las instituciones educativas (directivos y docentes), realicen la planeación de clase de forma coherente siguiendo las pautas del aprendizaje significativo.

En tercera instancia, el abordaje del aprendizaje significativo en la población incluida, requiere de la revisión del concepto de educación y por supuesto de la flexibilización del currículo, estándares y planes de estudio. Tales circunstancias investigativas, exigirán y determinarán los lineamientos necesarios para construir actuaciones pedagógicas creativas,

materiales y métodos ligados a la tecnología, maestros capacitados e instituciones educativas dotadas de todos los elementos y recursos necesarios que posibiliten el desarrollo y adquisición de competencias por parte de los escolares sujetos de educación inclusiva, específicamente la población sorda, objeto de la presente investigación (Sánchez 1990).

En cuarto lugar, desde el punto de vista antropológico de la lingüística, esta relaciona cuatro conceptos como son lengua, cultura, cognición, cultura y sociedad, y que de acuerdo a lo expresado por Buxó (1983), quien afirma “la lengua es el subsistema cognitivo más importante de la cultura (...) es el código simbólico por excelencia de los significados culturales”, queriendo decir que la cultura es intrínseca a la lengua, y, esta, es pieza fundamental en la producción histórica y cultural de la sociedad. Es en este mismo sentido que el relativismo lingüístico, presupone que el pensamiento se manifiesta a través de la lengua y que ésta a su vez, produce y por consiguiente expresa el pensamiento. En reflexión a lo anterior, y comprendiendo que la capacidad de lenguaje es algo innato en todo ser humano y que, por supuesto se desarrolla de la misma manera desde el nacimiento en niños sordos y oyentes. No obstante, la adquisición de la primera lengua, en los niños sordos va a depender de la participación del contexto donde ellos se desarrollen (padres y familiares), de tal manera que estos niños, se ven abocados a la participación de sus padres, en el proceso de adquisición de lengua; situación que conlleva a que, en la mayoría de los casos, esta no se adquiera, por tanto, solo es posible que comience cuando llegan los niños a la escuela.

En esta misma dirección, Sánchez (1990), expresa:

la lengua de señas debe ocupar el mismo lugar que tienen las lenguas orales. Las lenguas de señas son aptas para todo lo que son aptas las lenguas orales. Pueden expresar los pensamientos más complejos y las ideas más abstractas, siendo adecuadas para transmitir la información y para la enseñanza. [...] Las lenguas de

señas son tan complejas como las lenguas orales y se están estudiando científicamente en muchas partes del mundo. (p.81)

En este sentido, la lengua de señas constituye la lengua materna de las personas que nacen sordas y se debe adquirir a edad temprana con las mismas oportunidades que tiene un niño oyente; por tal razón los padres de familia oyentes que tienen hijos sordos están obligados a aprender LSC, para que puedan comunicarse de manera fluida con sus hijos.

2.4 Marco Legal

En el siguiente apartado se presenta de manera detallada y cronológica las normas con sus artículos correspondientes que sustentan los aspectos legales de rigor, importancia y pertinencia para la planeación y ejecución de la investigación, a los cuales se le destacará la respectiva correlación con los lineamientos de enseñanza a niños y jóvenes de educación preescolar, básica y media.

En primer lugar, la Constitución Política, en el Título II, capítulo 1 artículo 13, de los derechos fundamentales y capítulo 2 artículos 44, 47 y 68, de los derechos, sociales, económicos y culturales.

Artículo 13. Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o

maltratos que contra ellas se cometan.

Artículo 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

Artículo 47. El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran.

Artículo 68. Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión.

La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación.

La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente.

Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa.

Las integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.

Los artículos en mención, reiteran la importancia de diseñar lineamientos de enseñanza a niños y jóvenes sordos, adaptado a las características y escenarios para que todos (niños y jóvenes), puedan recibir en igualdad de condiciones un servicio educativo de calidad, es decir, en las mismas condiciones, especialmente en esta investigación a todos aquellos con limitación auditiva.

En segundo lugar, la Ley 115 de Febrero 8 de 1994 Por la cual se expide la ley general de educación, en su Título III. Capítulo 1 Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, en sus artículos 46, 47 y 48.

Artículo 46. Integración con el servicio educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos. El Gobierno Nacional expedirá la reglamentación correspondiente. PARAGRAFO

PRIMERO. Los Gobiernos Nacional y de las entidades territoriales podrán contratar con entidades privadas los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para la atención de las personas a las cuales se refiere este artículo, sin sujeción al artículo 8° de la Ley 60 de 1993 hasta cuando los establecimientos estatales puedan ofrecer este tipo de educación.

PARAGRAFO SEGUNDO. Las instituciones educativas que en la actualidad ofrecen educación para personas con limitaciones, la seguirán prestando, adecuándose y atendiendo los requerimientos de la integración social y académica, y desarrollando los programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada atención integral de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales. Este proceso deberá realizarse en un plazo no mayor de seis (6) años y será requisito esencial para que las instituciones particulares o sin ánimo de lucro puedan contratar con el Estado.

Artículo 47. Apoyo y fomento. En cumplimiento de lo establecido en los artículos 13 y 68 de la Constitución Política y con sujeción a los planes y programas de desarrollo nacionales y territoriales, el Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas a que se refiere el artículo 46 de esta Ley. Igualmente fomentará programas y experiencias para la formación de docentes idóneos con este mismo fin. El reglamento podrá definir los mecanismos de subsidio a las personas con limitaciones, cuando provengan de familias de escasos recursos económicos.

Artículo 48. Aulas especializadas. Los Gobiernos Nacional, y de las entidades territoriales incorporarán en sus planes de desarrollo, programas de apoyo pedagógico que permitan cubrir la atención educativa a las personas con limitaciones. El Gobierno Nacional dará ayuda especial a las entidades territoriales para establecer aulas de apoyo especializadas en los establecimientos educativos estatales de su jurisdicción que sean necesarios para el adecuado cubrimiento, con el

fin de atender, en forma integral, a las personas con limitaciones.

La ley general de educación exige a todas las instituciones públicas contar con personal de apoyo pedagógico capacitado para brindar un servicio educativo de calidad a la población con limitación sensorial. En este caso, el diseño de los lineamientos de enseñanza a niños y jóvenes con limitación auditiva, se convertirá en herramienta indispensable para orientar a los docentes y con base en ellos impartir de forma eficiente y efectiva dicho servicio.

Siguiendo el orden, la ley 324 de octubre 11 de 1996, por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. En sus artículos 6, 7 y 8:

Artículo 6. El Estado garantizará en forma progresiva en las instituciones educativas formales y no formales, se creen diferentes instancias de estudio, acción y seguimiento que ofrezcan apoyo técnico-pedagógico, para esta población, con el fin de asegurar la atención especializada para la integración de estos alumnos en igualdad de condiciones. De igual manera el Estado creará Centros de habilitación laboral y profesional para la población sorda.

Artículo 7. El Estado garantizará y proveerá la ayuda de intérpretes idóneos para que sea éste un medio a través del cual las personas sordas puedan acceder a todos los servicios que como ciudadanos colombianos les confiere la Constitución. Para ello el Estado organizará a través de Entes Oficiales o por Convenios con Asociaciones de Sordos, la presencia de intérpretes para el acceso a los Servicios mencionados.

El Estado igualmente promoverá la creación de Escuelas de formación de intérpretes para sordos. Bajo el entendido de que el apoyo estatal a los intérpretes idóneos en la lengua manual colombiana sólo es legítimo si el Estado no excluye el apoyo a las otras opciones de educación y

rehabilitación de la población con limitaciones auditivas, como la oralidad, y que la lengua manual es una técnica de comunicación, que no constituye idioma oficial en Colombia.
[Sentencia C-128-02.].

Artículo 8. El Estado proporcionará los mecanismos necesarios para la producción e importación de toda clase de equipos y de recursos auxiliares especializados que se requieran en las áreas de educación, comunicación, habilitación y rehabilitación con el objeto de facilitar la interacción de la persona sorda con el entorno.

La ley en mención, respalda la investigación en cuanto al diseño de lineamientos de enseñanza como un recurso auxiliar especializado para las instituciones educativas, dado que, los mismos se traducirán en orientadores para el abordaje de la planeación y la ejecución de la temática desarrollada en el área de ciencias naturales de la educación básica primaria.

Seguidamente, la ley 361 de 1997 título II. Capítulo 2. De la educación, en sus artículos 10, 11, 12, 13 y 14:

Artículo 10. El Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales.

Artículo 11. En concordancia con lo establecido en la Ley 115 de 1994, nadie podrá ser discriminado por razón de su limitación, para acceder al servicio de educación ya sea en una entidad pública o privada y para cualquier nivel de formación.

Para estos efectos y de acuerdo con lo previsto en el artículo siguiente, el Gobierno Nacional

promoverá la integración de la población con limitación a las aulas regulares en establecimientos educativos que se organicen directamente o por convenio con entidades gubernamentales y no gubernamentales, para lo cual se adoptarán las acciones pedagógicas necesarias para integrar académica y socialmente a los limitados, en el marco de un Proyecto Educativo Institucional.

Las entidades territoriales y el Gobierno Nacional, a través del Sistema Nacional de Cofinanciación, apoyarán estas instituciones en el desarrollo de los programas establecidos en este capítulo y las dotará de los materiales educativos que respondan a las necesidades específicas según el tipo de limitación que presenten los alumnos.

Artículo 12. Para efectos de lo previsto en este capítulo, el Gobierno Nacional deberá establecer la metodología para el diseño y ejecución de programas educativos especiales de carácter individual según el tipo de limitación, que garanticen el ambiente menos restrictivo para la formación integral de las personas con limitación.

Artículo 13. El Ministerio de Educación Nacional establecerá el diseño, producción y difusión de materiales educativos especializados, así como de estrategias de capacitación y actualización para docentes en servicio. Así mismo deberá impulsar la realización de convenios entre las administraciones territoriales, las universidades y organizaciones no gubernamentales que ofrezcan programas de educación especial, psicología, trabajo social, terapia ocupacional, fisioterapia, terapia del lenguaje y fonoaudiología entre otras, para que apoyen los procesos terapéuticos y educativos dirigidos a esta población.

Tanto las Organizaciones No Gubernamentales como las demás instituciones de cualquier naturaleza que presten servicios de capacitación a los limitados, deberán incluir la rehabilitación como elemento preponderante de sus programas.

Parágrafo. Todo centro educativo de cualquier nivel deberá contar con los medios y recursos que garanticen la atención educativa apropiada a las personas con limitaciones. Ningún centro educativo podrá negar los servicios educativos a personas limitadas físicamente, so pena de hacerse acreedor de sanciones que impondrá el Ministerio de Educación Nacional o la Secretaría de Educación en las que delegue esta facultad, que pueden ir desde multas sucesivas de carácter pecuniario de 50 a 100 salarios mínimos legales mensuales hasta el cierre del establecimiento. Dichos dineros ingresarán a la Tesorería Nacional, Departamental o Municipal según el caso.

Artículo 14. El Ministerio de Educación Nacional y el ICFES, establecerán los procedimientos y mecanismos especiales que faciliten a las personas con limitaciones físicas y sensoriales la presentación de exámenes de estado y conjuntamente con el ICETEX, facilitará el acceso a créditos educativos y becas a quienes llenen los requisitos previstos por el Estado para tal efecto. Así mismo, Coldeportes promoverá y dará apoyo financiero con un porcentaje no inferior al 10% de sus presupuestos regionales, a las entidades territoriales para el desarrollo de programas de recreación y deporte dirigidos a la población limitada física, sensorial y síquicamente. Estos programas deberán ser incluidos en el plan nacional del deporte, recreación y educación física.

Cuando una institución educativa no brinda un servicio de calidad a la población con limitación sensorial, incurre en la discriminación, debido a esto, la ley establece que el gobierno nacional debe aportar la metodología para el diseño y ejecución de programas educativos especiales de carácter individual según el tipo de limitación. Siguiendo a esta necesidad, la investigación contribuye a la creación de herramientas creativas de diferente índole que cristalicen lo prescrito en la ley.

A continuación, el decreto 2082 de 1996, en su artículo 3, reglamenta la atención educativa a personas en situación de discapacidad:

Artículo 3. La atención educativa para las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, se fundamenta particularmente en los siguientes principios: Integración social y educativa. Por el cual esta población se incorpora al servicio público educativo del país, para recibir la atención que requiere, dentro de los servicios que regularmente se ofrecen, brindando los apoyos especiales de carácter pedagógico, terapéutico y tecnológico que sean necesarios. Desarrollo humano. Por el cual se reconoce que deben crearse condiciones de pedagogía para que las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, puedan desarrollar integralmente sus potencialidades, satisfacer sus intereses y alcanzar el logro de valores humanos, éticos, intelectuales, culturales, ambientales y sociales. Oportunidad y equilibrio. Según el cual el servicio educativo se debe organizar y brindar de tal manera que se facilite el acceso, la permanencia y el adecuado cubrimiento de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Soporte específico. Por el cual esta población pueda recibir atención específica y en determinados casos, individual y calificada, dentro del servicio público educativo, según la naturaleza de la limitación o de la excepcionalidad y las propias condiciones de accesibilidad, para efectos de la permanencia en el mismo y de su promoción personal, cultural y social.

En el aparte del anterior decreto, se destacan tres aspectos importantes que sustentan la investigación, tales como, el desarrollo pedagógico a personas con discapacidades o talentos excepcionales, el hecho de permitir brindar apoyo pedagógico individual y calificado y garantizar la permanencia de estudiantes con estas características en el sistema educativo.

Posteriormente, la ley 762 de 2002: "Por medio de la cual se aprueba la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad", suscrita en la ciudad de Guatemala, 7 de junio de 1999". La cual "Adopta medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad". De la anterior surgieron, el decreto 3973 de 2005 y la ley 1306 de 2009. Así mismo, la ley 1346 de 2009, por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

Ratifica lo anterior, la necesidad de construir derroteros pedagógicos como estrategias para eliminar la discriminación educativa para las personas que, dadas sus condiciones psíquicas, sensoriales, físicas, entre otras, lo requieran.

Finalmente, la ley 1450 de 2011, en su artículo 10:

Artículo 10. Armonización del plan nacional de desarrollo 2010-2014 con el plan nacional decenal de educación 2006-2016.

En cumplimiento de lo ordenado por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la política educativa del gobierno nacional contenida en el presente Plan Nacional de Desarrollo deberá armonizarse con los propósitos y lineamientos del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016.

Con el fin de fortalecer la planeación educativa en las regiones, los departamentos, distritos y municipios articularán y armonizarán sus Planes de Desarrollo en materia educativa con lo dispuesto en el Plan Decenal de Educación 2006-2016 y en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-

2014.

Cumpliendo con todos los preceptos descritos en la ley 1450, la presente investigación contribuye de forma significativa con lo establecido en los propósitos del plan nacional decenal de educación 2006 – 2016. Es así como, el diseño de lineamientos de enseñanza a niños y jóvenes con limitación auditiva, constituyen un derrotero en la elaboración de la planeación y construcción de herramientas pedagógicas en procura de un servicio educativo de calidad a la población en esta condición.

3. Diseño Metodológico

3.1 Naturaleza de la Investigación

La investigación se ejecutó bajo el paradigma cualitativo, y, que de acuerdo a lo definido por Taylor (1986), es: “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas”. (p. 20). En este caso, es pertinente su uso, dado que, se indagó con docentes que han enseñado a niños y jóvenes con limitación auditiva y a su vez lo han realizado por varias décadas, acumulando una serie de vivencias y conocimientos de vital importancia en el cumplimiento de los objetivos del presente estudio.

Por otra parte, el paradigma cualitativo, según lo afirmado por Blaxter (2000), “busca describir científicamente a las personas, acontecimientos, etc.”. (p. 91). De hecho, personas y acontecimientos son fundamentales para alcanzar los propósitos de la presente investigación. Por otra parte, la investigación cualitativa se argumenta en el estudio a profundidad y en detalle del quehacer de los individuos involucrados en la misma, de acuerdo a la meta propuesta por la investigadora. En otras palabras, se enfatiza en la profundidad de la información, mas no en su amplitud.

Con base en lo argumentado, la investigación cualitativa estudia en profundidad fenómenos reales y que, partiendo del análisis de la información recabada, se puedan construir para el caso, los posibles lineamientos para la enseñanza en educación preescolar, básica y media a niños y jóvenes con limitación auditiva.

En correspondencia a lo expuesto, Martínez (2004), afirma:

La investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone de ninguna forma a lo cuantitativo (que es solamente un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante. (p. 66)

Aunado a lo anterior, Sherman (1988), establece lo siguiente, “el propósito de la investigación cualitativa consiste en interpretar la experiencia del modo más parecido posible a como la sienten o la viven los participantes”. (p.7)

En este sentido, este paradigma apunta hacia la indagación de la experiencia de los docentes, información fundamental para el cumplimiento de la meta trazada en la presente investigación.

Así mismo, la investigación cualitativa propende por captar la realidad enmarcada en su contexto con el propósito de dar la conveniente interpretación a las actitudes, vivencias, motivaciones y demás características relevantes de acuerdo al objeto de estudio de los sujetos seleccionados como informantes clave. En este sentido, Galeano (1999) la engrana dentro de un campo de estudio en sí misma, es decir, permite que esta sea flexible, dinámica, profunda y de hecho creíble.

El método concreto mediante el cual se orienta la investigación, dadas las características de la misma, consiste en la etnometodología. Del mismo Garfinkel (2006), precursor del término, manifiesta: “Uso el término etnometodología, para referirme a la investigación de las propiedades racionales de las expresiones contextuales y de otras acciones prácticas como logros continuos y contingentes de las prácticas ingeniosamente organizadas de la vida cotidiana”. (p. 20)

El método como tal, permitió concretar y presentar en detalle los lineamientos a tener en cuenta para la enseñanza en educación preescolar básica y media a la población sorda, de acuerdo a las necesidades manifiestas y su realidad comunicativa, dado que, el lenguaje de señas, constituye su lengua materna y por tanto, tiene características específicas para la disposición de los constructos teóricos y demás particularidades a tener en cuenta en la aplicación del método en la investigación.

Determinar los lineamientos para la enseñanza, como un fenómeno propio de la etnometodología, es darle la interpretación de la necesidad de la población sorda como realidad social, descubriendo la forma como ellos realizan la aprehensión de conocimientos, como le dan significado.

Así mismo, permitió encauzar los lineamientos teniendo en cuenta lo afirmado por Coulon (1995):

El proyecto teórico de la etnometodología consiste en analizar los métodos, o si se quiere los procedimientos, que empujan los individuos para llevar a buen término las diferentes operaciones que emprenden en su vida cotidiana. Es el análisis de las actuaciones habituales que los actores sociales habituales desarrollan con el fin de llevar a cabo sus acciones cotidianas. (p. 13)

De acuerdo a lo expresado por el autor, la forma de comunicarse, el conocimiento del lenguaje, los códigos utilizados, el contexto, los actores, las estrategias pedagógicas, la didáctica, entre otros, constituyen la autenticidad y por supuesto el objeto de un estudio etnometodológico.

Se abordaron los docentes utilizando el método etnometodológico, ya que se trató de averiguar las experiencias que han tenido con niños y jóvenes sordos con respecto a la enseñanza. El hecho de llevar a cabo la anterior actividad, bajo técnicas y métodos propios de la

etnometodología, se basa en la convicción que se trata de experiencias vividas en la formación de una comunidad (sorda), susceptible de ser observable y por supuesto descriptible. De esta manera, interpretando a Garfinkel (2006), se razona que etnometodología involucra el estudio del desempeño en el quehacer diario del docente, involucrando en el mismo, métodos, fenómenos, dificultades y en fin todo aquello que este asociado al actuar cotidiano del docente.

Indagar sobre los acontecimientos de la realidad constitutiva del objeto de estudio, se incorpora como complementario a la característica reflexiva de este método y que Coulon (1995) lo expone como elemento importante para el conocimiento del sentido común, dándole el apelativo de “carácter reflexivo” de las situaciones que se presentan en la vida cotidiana escolar en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comunidad sorda, caso específico que ocupa la presente investigación.

Así mismo, tener conocimiento del apartado social sistema educativo colombiano para la población sorda, determinó encontrar los lineamientos que permitieron orientar la forma y estrategias efectivas para la transmisión de conocimientos y competencias. Lo anterior, se realizó en concordancia con el interés de la etnometodología, que no es otro que el de mostrar las situaciones sociales tal cual se dan en la realidad, por tanto, la investigación se ajusta a un diseño de campo.

Al respecto, Rodríguez, Gil y García, (1999) establecen que:

El campo, contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objeto de la investigación, está a menudo por definir y desbordar límites de lo previsto por el investigador. Por tanto, el investigador cualitativo cuando plantea su trabajo en el campo debe enfocarlo situándose en la perspectiva de “ser allí” (con un cometido), convirtiéndose en alguien que “está en” (forma parte de determinada institución o comunidad), al tiempo que “es él” (entiende lo que piensan y hacen los que forman parte del proceso educativo estudiado). (p.103-104)

El diseño de campo reconoce el fenómeno en su realidad contextual, permitiendo comprender su naturaleza, tal cual lo expresa Galeano (1999), quien asiente “el investigador se desplaza al sitio de estudio, examina y registra los fenómenos sociales y culturales de su interés, observa, clasifica, analiza e interpreta, según su condición social, época, ideología, intereses y formación académica”. (p. 84)

Para el caso que ocupa la presente investigación, el trabajo consistió en indagar con los actores (docentes de niños, niñas y jóvenes sordos), los fenómenos pertinentes que constituyeron la materia prima en la formulación de lineamientos para la enseñanza de la población sorda pertenecientes al sistema educativo colombiano.

Descripción del escenario. La investigación se realizó con docentes que atienden población sorda en el sistema educativo colombiano y con personas con formación docente o pedagógica que se encuentren vinculados al INSOR o al MEN y que trabajan con población con discapacidad auditiva

La Ley General de Educación (1994), la educación formal en Colombia es “aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos”. (p. 3)

Está estructurada en tres niveles a saber: educación preescolar; educación básica, constituida por los ciclos de primaria y secundaria; educación media conformada por los grados décimo y undécimo.

Educación preescolar. Atiende a niños a partir de cinco años de edad.

Educación Básica. Compuesto por: ciclo de básica primaria; grados primero a quinto, atiende niños entre 6 y 10 años y ciclo básica secundaria; grados, sexto a noveno, jóvenes entre 11 y 15 años.

Educación media. Grado décimo y undécimo. Las escuelas normales ofrecen los grados 12 y 13 como educación técnica que se articula con la superior. La educación media tendrá el carácter de académica o técnica. A su término se obtiene el título de bachiller que habilita al educando para ingresar a la educación superior en cualquiera de sus niveles y carreras.

En la educación preescolar, básica y media, específicamente el ciclo de primaria y secundaria, se enmarca el escenario de la investigación. No se descartó, la necesidad de ampliar el contexto o de cambiarlo a partir de la dinámica del estudio, de acuerdo a las circunstancias y acontecimientos que se generaron como emergentes.

Informantes Claves. Para la elección de los informantes, se buscaron los relacionados directamente con la investigación, los cuales fueron escogidos de forma intencional basados en una serie de criterios o características.

Como lo determina Martínez (1994), “se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o muy convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación”. (p. 54)

Teniendo en cuenta la postura anterior, se seleccionaron como informantes clave a docentes en ejercicio o a personas con formación docente que laboran en el sector educativo o instituciones adscritas al mismo y en complemento, son consideradas relevantes para la investigación. A este respecto Rodríguez y otros (ob. cit.), sustentan que “el investigador buscará identificar a los

informantes-clave, aquellos miembros que se destacan por su conocimiento en profundidad del contexto estudiado”. (p. 136). Así mismo, el hecho de interactuar con los informantes es útil e imperioso, debido a que la información que aportan es sustancial para llevar a feliz término el estudio.

También, en cuanto a las características de los informantes clave, se tuvo en cuenta la posición de Martínez (ob. cit.), quien afirma:

Un buen informante clave puede desempeñar un papel decisivo en una investigación: introduce al investigador ante los demás, le sugiere ideas y formas de relacionarse, le previene de los peligros, responde por él ante el grupo, y en resumen le sirve de puente con la comunidad. (p.54)

Así mismo, Galeano (1999), afirma lo siguiente:

En lo posible éste debe tener un proceso de socialización, y endoculturación adecuada y estándar para el grupo estudiado; así mismo, es deseable que se encuentre involucrado en la actividad o institución que se está estudiando, y que tenga una buena disponibilidad de tiempo para interactuar con el investigador. Ciertos autores resaltan que dicho informante debe ser “ingenuo”, en el sentido de que no racionalice los datos o distorsione la información en función de intereses foráneos o de acuerdo con su condición bicultural o proceso de aculturación. (p.98)

En este mismo sentido, la relación entre investigador e informante influye de manera sustantiva en la obtención de la información. De igual manera, hay que tener en cuenta que estas personas de forma unilateral tienen percepciones, ideas e intereses que la investigadora con habilidad debió interpretar, para darle el sentido correcto en beneficio de la teoría que la misma pueda generar.

Para llevar a cabo la investigación, los informantes clave seleccionados fueron docentes de colegios ubicados en Cúcuta y Bogotá que prestan el servicio educativo a población sorda como

también docentes vinculados al Instituto Nacional para Sordos INSOR, con experiencia en la enseñanza a niños con discapacidad auditiva, así mismo, con conocimientos en lengua de señas colombiana (LSC), y, que además estuvieron dispuestos a dedicar el tiempo necesario y entregaron la totalidad de la información solicitada, es decir, como lo afirma Babbie (2000), “son los que pueden hablar directamente acerca de su grupo per se”. (p. 175)

En este sentido, los informantes seleccionados fueron aquellos cuyas características, conocimientos y experiencia se ajustaron a los siguientes criterios:

- a) docentes con experiencia en la enseñanza a estudiantes con limitación auditiva.
- b) docentes con dominio de la lengua de señas colombiana (LSC).
- c) docentes que hayan dado clase en educación preescolar, básica (ciclo de primaria o ciclo de secundaria) o educación media (grados décimo y undécimo).
- d) personal del Instituto Nacional de Sordos (INSOR) cuyas funciones estén relacionadas con las instituciones educativas en cuanto a la enseñanza de estudiantes con limitación auditiva.
- e) personas que dada la dinámica o desarrollo de la investigación se identifiquen como informantes clave y, por tanto, cumplan con los criterios o características establecidos y suministren aportes significativos frente al objeto de estudio.

Codificación de los informantes

Con el fin de preservar la confidencialidad de la información y de los informantes clave, estos se codificaron en un sistema alfanumérico, que además hizo simple la organización de lo aportado por cada uno de ellos y como se afirmó al comienzo del párrafo constituyó un criterio de

confiabilidad.

Tabla 1. Docentes y personal relacionado con el Sistema Educativo Colombiano

Informante	Código
Docente 1	D1
Docente 2	D2
Docente 3	D3
Docente 4	D4
Docente 5	D5
Docente 6	D6
Docente 7	D7
Docente 8	D8
INSOR 1	IN1
INSOR 2	IN2
INSOR 3	IN3
INSOR 4	IN4
Observación de la investigadora	Ob. Inv.

Como complemento a lo anterior, para identificar las situaciones producto de las observaciones importantes con respecto a los hallazgos encontrados, se registraron dichos testimonios como Observación de la Investigadora (Ob. Inv.).

3.2 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Información

En investigación cualitativa, la organización de la información no sigue un inexorable proceso, de tal manera, que las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recabar la información son flexibles y obedecieron principalmente al fenómeno estudiado. Según lo expresa Galeano (2004), la organización de la información depende de aspectos como el enfoque utilizado, la realidad de la investigación, el objeto de estudio, el propósito de la misma, entre otras.

No obstante, en la presente investigación las técnicas propuestas para recolectar la información fueron la entrevista no estructurada y la observación, las cuales contaron con instrumentos establecidos para su registro. Sin embargo, quedó claro que existe la posibilidad de introducir otras técnicas dadas las necesidades o circunstancias que surgieron en el desarrollo de esta etapa.

3.2.1 La entrevista no estructurada. La entrevista no estructurada es una técnica muy útil y en un principio sirve para conocer a los informantes y de hecho para profundizar en el problema planteado. En este sentido cabe anotar lo expuesto por Rodríguez y otros (1999): “una persona solicita información de otra, para obtener datos sobre un problema determinado”. (p. 167)

En el presente estudio se diseñaron guiones de preguntas para iniciar la entrevista y en la dinámica de esta, surgieron nuevas preguntas las cuales emergieron de las respuestas dadas por los informantes. Esta guía permitió estar atento a las respuestas dadas por los informantes, para con habilidad formular preguntas emergentes, que profundizaron lo aportado por el entrevistado. (Anexo A).

El propósito de la entrevista en la investigación cualitativa, es la búsqueda del conocimiento que tiene sobre el objeto de estudio, visto desde la perspectiva del entrevistado, como también, poder desagregar el significado de sus experiencias. En este sentido, Rodríguez y otros (1999) manifiestan, “la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos”. (p. 168)

En la misma dirección, Galeano, (2004) afirma, “Las entrevistas tienen como propósito fundamental registrar como el entrevistado construye su realidad y experiencia”. (p.103). De otra

parte, Kvale (1996), citado por Martínez (2004), puntualiza: “El propósito de la entrevista de investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos”. (p. 95)

3.2.2 La observación. La observación es una técnica de vital importancia en la investigación cualitativa, el propósito básico de su aplicación lo fundamenta Rodríguez y otros (1999), cuando afirma, “Obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce”. (p.149). Es inevitable que un fragmento importante de la información del fenómeno en estudio, debe provenir de las observaciones directas de los sucesos que ocurren en el aula de clase y fuera de ella durante el desarrollo de la investigación.

En este sentido Rodríguez, Gil y García (1999) dicen:

La observación es un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio. Como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión que nos preocupa. Parece obvio, por tanto, que antes de iniciar un proceso de observación intentemos dejar presente la finalidad que con él perseguimos. (p. 151)

En esta meta, cuando se dio la necesidad de ahondar en alguna categoría inicial o emergente se realizaron observaciones puntuales o focalizadas de acuerdo a la circunstancia o fenómeno presentado, siendo así un proceso intencionado y ordenado, que pretende recabar información relevante, en aras de cumplir con el propósito de la investigación y de dar respuesta a las preguntas que fueron surgiendo de lo anterior.

Corroborar lo expresado, Galeano (1993) cuando afirma:

Esta técnica está referida a la relación del investigador con el entorno socio espacial, cultural y político del cual se va a ocupar o que le sirve de contexto a los actores sociales por los que se interesa en su trabajo. Exige pues una presencia física y lo más prolongada posible del investigador en el terreno y hace imprescindible el llamado trabajo de campo. (p. 55)

Para la aplicación de la técnica de observación se utilizan instrumentos como los que a continuación se describen:

Cuaderno de notas de campo: se estipula en detalle todo lo que el observador visualiza durante sus observaciones. Galeano (1993), corrobora lo expuesto cuando testifica: “son registros de observaciones o entrevistas, los cuales pueden ser, posteriormente, transcritos en detalle.

En consecuencia, Rodríguez y otros (1999), razonan:

Las notas de campo aluden a todas las informaciones, datos, fuentes de información, referencias, expresiones, opiniones, hechos, croquis, etc. Que puede ser de interés para la evaluación o el diagnóstico, es decir, son todos los datos que recoge el observador en el campo durante el transcurso del estudio (p. 163)

De la misma forma, las grabaciones se utilizaron con el fin de poder tener la información completa de las observaciones, de tal manera, que todo pormenor quedó registrado, dado que, un detalle mínimo se puede constituir en relevante. Para corroborar lo afirmado, Galeano (2004), dice: “la grabadora nos permite recoger detalladamente una conversación o diálogo, sonidos y música, y generar documentos relativamente fieles a la fuente original”. (p. 108)

3.2.3 Análisis de la información. En este sentido, como parámetro que guíe el análisis se establecieron categorías, las cuales se codificaron y estructuraron de acuerdo a la información recabada. En este sentido, para Rodríguez, Sánchez y Soriano (2014), la categorización, “hace

posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos”. (p. 208)

En consecuencia, con lo expuesto, Martínez (2004), por su parte plantea que “el investigador debe revisar los relatos y oír las grabaciones varias veces, para revivir lo visto y luego reflexionar, describir las categorías, diseñar e integrar el todo y las partes a medida que se examina el material”. (p.265-266)

Así mismo, Martínez (1994), plantea una secuencia de pasos para llevar a feliz término una categorización:

La categorización tiene la finalidad de resumir el contenido de la entrevista en pocas ideas o conceptos más fáciles de manejar y de relacionar. 1er. paso: Releer la entrevista subrayando las palabras más relevantes y significativas. 2o. paso: Dividir el contenido en unidades temáticas (párrafos que expresan una idea o concepto central). 3er. paso: Categorizar con un término o expresión el contenido de cada unidad temática. 4o. paso: Si hay categorías que se repiten y alguna tiene propiedades o atributos diferentes, asignarle una subcategoría, que puede referirse a alguna dimensión, tributo, propiedad, condición o consecuencia importante. (p. 135)

Como complemento a lo expuesto, la estructuración según Martínez (1994.) es:

El mejor modo de comenzar la estructuración es seguir el proceso de integración de categorías menores o más específicas en categorías más generales y comprensivas... en última instancia, la estructura podría considerarse como una “gran categoría”, más amplia, más detallada y más compleja, como el tronco del árbol que integra y une todas las ramas. (p. 276)

Una vez realizado el proceso de categorización, sigue el de codificación y finaliza con los lineamientos.

En cuanto a las categorías, lo sensato es que estas emerjan del proceso de indagación, compartiendo la idea de Martínez (2008):

No hay por tanto categorías previas a la investigación (ni variables, ni dimensiones, o indicadores) preconcebidos, ya sea que se consideren independientes o dependientes. Si el investigador las tiene en su mente, es porque la ha tomado de otras investigaciones, de otras muestras, realizadas por otros investigadores en otros lugares y en otros tiempos, ya que no existen categorías trascendentes. (p.142)

Con respecto a la teorización, en este sentido se realiza sobre los lineamientos para la enseñanza a la población con limitación auditiva, teniendo como soporte la categorización y codificación de la misma.

Para hacer claridad, se hace referencia a lo expuesto por Martínez (2008):

El proceso de teorización utiliza todos los medios disponibles a su alcance para lograr la síntesis final de un estudio o investigación. Más concretamente, este proceso trata de integrar en un todo coherente y lógico los resultados de la investigación en curso mejorándolo con los aportes de los autores reseñados en el marco teórico referencial después del trabajo de contrastación. El trabajo teorizador consiste en percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos y relaciones y especular, es decir, que el proceso cognoscitivo de la teorización consiste en descubrir y manipular categorías y las relaciones entre ellas. (p. 279)

Como complemento, para Martínez (2008):

Una teoría es una construcción mental simbólica, verbal o icónica, de naturaleza conjetural o hipotética, que nos obliga a pensar de un modo nuevo al completar, integrar, unificar, sistematizar o interpretar un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos, imprecisos, inconexos o intuitivos. (p. 280)

Es importante resaltar que la teorización, es la razón de ser de la investigación cualitativa, pues se aspira obtener respuestas concretas. Straus y Corbin (2002) en este sentido, afirman:

“Una teoría permite más que comprender algo o pintar un cuadro vivido. Da oportunidad a los

usuarios de explicar y predecir acontecimientos, con lo cual se proporcionan guías para la acción”. (p. 28)

4. Testimonio de los Informantes y Análisis de la Información Recolectada

El presente capítulo muestra con detalle y de forma estructurada los resultados encontrados, producto del análisis minucioso de los testimonios realizados por los informantes y las observaciones efectuadas por la investigadora; con respecto a los diferentes actores, entidades, políticas, y contexto social que trascienden en la educación de los sujetos que constituyen el objeto de la presente investigación. Los resultados han sido recapacitados y en consecuencia generados a manera de hallazgos, contruidos a partir de unidades temáticas emergentes (UTE), las cuales, se ramifican en categorías emergentes (CE).

En este mismo sentido, el desarrollo del tratamiento cualitativo de la información, corresponde al siguiente orden estructural: en primer lugar, se presenta el título de la unidad temática emergente haciendo una descripción general de la misma. En segundo lugar, se enumeran las categorías, de esta manera y por último, dentro de cada categoría emergente, se esboza una descripción del contenido, el cual puede estar apoyado con soporte teórico.

Seguido a lo anterior, se despliegan los testimonios de los informantes clave, para luego desarrollar un resumen gráfico analítico de la categoría (ver cuadros 8 a 20), en el que se incluye la relación contextual, como también, los indicadores con sus respectivas implicaciones fenomenológicas, basadas en la fundamentación teórica pertinente. Por último, la investigadora presenta una síntesis de la categoría en cuestión.

Por su parte, la finalidad de construir los cuadros denominados resúmenes gráficos analíticos, consiste en sintetizar, desde la perspectiva de la investigadora y apoyado en los resultados emergentes generados hasta el momento en la categoría y la unidad temática en desarrollo; incorporando así la información de mayor peso, tratando de destacar, aquellos elementos de

mayor importancia y que pudieran facilitar a posterior un análisis más complejo sobre el fenómeno investigado.

Una vez más, se hace hincapié en que la disposición de los hallazgos, se utilizó como plataforma para emprender un ejercicio hermenéutico sobre la realidad encontrada; la cual se pudo reconstruir a partir de entrevistas no estructuradas y de la información registrada por observación directa de la investigadora (ver anexo A).

Además, los registros que se presentan a continuación, corresponden a las observaciones realizadas por la investigadora a un grupo de estudiantes de básica secundaria (grados sexto y octavo), que pertenecen a la sede B del instituto técnico Guaimaral en la jornada de la mañana. En el grupo de observación, una porción importante de estudiantes, son sordos, los cuales, comparten todos los espacios de aprendizaje con estudiantes oyentes.

Las observaciones en mención, tienen como propósito caracterizar el desarrollo de competencias en el aprendizaje de estudiantes sordos; para ello se tuvieron en cuenta diferentes espacios de convivencia y aprendizaje de la institución objeto de estudio, como fueron, el aula de clase, el laboratorio de ciencias naturales, la sala de informática, y el coliseo (lugar donde se desarrollan las clases de educación física). Tales observaciones se realizaron en situaciones diferentes, es decir, con la presencia y la ausencia de intérpretes educativos y en las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal, correspondientes a las competencias que se evalúan en la institución educativa.

El desarrollo de esta experiencia de campo en la investigación, se convirtió en una herramienta valiosa para la reflexión de las prácticas pedagógicas; en consecuencia, con la información recabada, se pudo evidenciar con mayor claridad algunos aspectos a tener en cuenta

y por mejorar en el proceso de la enseñanza a estudiantes sordos en preescolar, básica y media, sujetos que aportan elementos sustanciales al diseño de lineamientos de enseñanza a estudiantes con la limitación auditiva.

4.1 Registro En Fichas de Observación

Institución Educativa: Instituto Técnico Guaimaral

Grado objeto de observación: Sexto E

Lugar de observación: Aula de Informática

Investigador: Liliana Pilonieta Cortés

Tabla 2. Ficha de observación clase de tecnología e informática, sin y con la presencia de intérpretes

TIEMPO DE OBSERVACIÓN: 2 horas		FECHA: 29/enero/2016
EVENTO OBSERVADO: Clase de informática, sin la presencia del intérprete educativo		
DIMENSIÓN	COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES SORDOS	COMENTARIOS DE LA INVESTIGADORA
Cognitiva	Se les dificulta mucho la comprensión de las orientaciones de la docente en clase, porque la docente no logra entender lo que los sordos dicen.	Hay dificultad en la comunicación docente-estudiantes, por la falta de lenguaje de señas, aun así, el nivel de competencias alcanzado es básico, debido al esfuerzo de los sordos por alcanzar la comprensión de los temas.
Procedimental	Se les facilita el manejo del computador, pero los mensajes y orientaciones de la docente no las entienden; sin embargo, tratan de desarrollar las actividades observando a sus compañeros oyentes.	El manejo de equipos es una herramienta fundamental que facilita la comunicación y el aprendizaje, ya que, a través del uso de las TIC, la información puede llegar al sordo de manera apropiada.
Actitudinal	Les agrada que la docente maneje algo de lengua de señas y trata de comunicarse con los sordos, pero también manifiestan inconformidad porque no logran entender completamente la información que quieren dar.	Los medios visuales motivan al estudiante sordo a buscar estrategias de comunicación que les permite comprender algunas situaciones en las que no cuentan con el apoyo del intérprete.

TIEMPO DE OBSERVACIÓN: 2 horas 11/julio/2016		FECHA:
EVENTO OBSERVADO: Clase de informática con la presencia del intérprete		
DIMENSIÓN	COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES SORDOS	COMENTARIOS DE LA INVESTIGADORA
Cognitiva	El intérprete les va dando algunas señas relacionadas al tema, a veces el aprendizaje se les dificulta porque las señas que el intérprete les hace, los sordos no las saben, pero cuando se las enseñan, los sordos logran la comprensión de los temas.	No hay unificación de las señas creadas para enseñar a los estudiantes sordos que van de la primaria a la secundaria, por eso se les dificulta la comunicación con el intérprete y así mismo, su aprendizaje.
Procedimental	Les agrada desarrollar evaluaciones y talleres con preguntas de selección múltiple con única respuesta, el intérprete interactúa con ellos reforzando lo aprendido y el docente avanza con más eficiencia el desarrollo del tema.	Los recursos didácticos basados en elementos visuales, medios interactivos y preguntas de selección múltiple, son atractivos para los estudiantes sordos; ya que hacen parte de una comunicación no verbal que brinda información al alcance de ellos.
Actitudinal	Manifiestan actitudes positivas frente al desarrollo del tema, demuestran mayor agrado por el desarrollo de actividades propuestas.	Para los estudiantes sordos es importante sentir el apoyo de personas que se comunican con ellos y los acompañan en el proceso de enseñanza.

Institución Educativa: Instituto Técnico Guaimaral

Grado objeto de observación: Octavo E

Lugar de observación: Aula de Clase y Laboratorio de Ciencias Naturales

Investigador: Liliana Pilonieta Cortés

Tabla 3. Ficha de observación clase de ciencias naturales, sin y con la presencia de intérpretes

TIEMPO DE OBSERVACIÓN: 5 horas		FECHA: 01-05/febrero/2016
EVENTO OBSERVADO: Clase de ciencias naturales sin la presencia del intérprete.		
DIMENSIÓN	COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES SORDOS	COMENTARIOS DE LA INVESTIGADORA
Cognitiva	La docente les hace prueba escrita y los sordos no las presentan porque no entienden las preguntas, la docente no sabe si los sordos comprenden el tema.	Los estudiantes sordos no tienen dominio de la lengua castellana, por eso, aunque la docente les haga talleres y evaluaciones escritas, los sordos no las pueden responder.
Procedimental	Toman apuntes del tablero, no presentan tareas, observan a sus compañeros desarrollando la práctica de laboratorio sin participar en ella, la docente no sabe lengua de señas.	Los estudiantes sordos demuestran curiosidad por las actividades prácticas, pero no se involucran en ellas porque no logran entender los procedimientos.
Actitudinal	Manifiestan actitudes de aburrimiento, los sordos se comunican entre ellos todo el tiempo sin prestar atención al tema, la docente desarrolla la clase sin dirigirse a ellos porque no les entiende.	Existe una brecha que dificulta el aprendizaje de los estudiantes sordos, que es la falta de comunicación por desconocimiento de la lengua de señas.
TIEMPO DE OBSERVACIÓN: 5 horas		FECHA: 23-27/mayo/2016
EVENTO OBSERVADO: Clase de ciencias naturales con la presencia del intérprete.		
DIMENSIÓN	COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES SORDOS	COMENTARIOS DE LA INVESTIGADORA
Cognitiva	El intérprete pide a la docente que le vuelva a explicar el tema, para poder orientar a los sordos. En la actividad de socialización, los sordos participan resolviendo en el tablero los ejercicios demostrando a la docente que lograron la comprensión del tema.	Los estudiantes sordos alcanzan niveles de competencias básicos de la misma manera que los oyentes, ya que su limitación auditiva no impide el desarrollo de habilidades cognitivas.
Procedimental	Los estudiantes sordos toman los apuntes del contenido en el tablero y se apoyan en el intérprete para desarrollar la actividad propuesta por la docente. Presentan la tarea, pero con algunos errores, la docente se muestra comprensiva ante la situación, porque sabe que los sordos no alcanzan a entender completamente sus orientaciones.	Los estudiantes sordos en octavo grado, aún no están bien capacitados en lengua de señas, por eso, aunque tengan el acompañamiento del intérprete, no logran realizar las actividades propuestas de manera acertada.
Actitudinal	El intérprete no llega a tiempo a la clase; finalmente ingresa al salón y observa el contenido registrado en el tablero, lo señala, se dirige a los sordos en lengua de señas. Los sordos se ven animados con su presencia, prestan atención al intérprete y siguen las orientaciones dadas.	La presencia y el apoyo del intérprete, es fundamental en el aprendizaje de los estudiantes sordos, aunque hace falta compromiso y cumplimiento por parte del mismo, para optimizar el proceso.

Institución Educativa: Instituto Técnico Guaimaral

Grado objeto de observación: Sexto E

Lugar de observación: Aula de Clase

Investigador: Liliana Pilonieta Cortés

Tabla 4. Ficha de observación clase de matemáticas, sin y con la presencia de intérpretes

TIEMPO DE OBSERVACIÓN: 5 horas		FECHA: 22-26/febrero/2016
EVENTO OBSERVADO: Clase de matemáticas sin la presencia del intérprete.		
DIMENSIÓN	COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES SORDOS	COMENTARIOS DE LA INVESTIGADORA
Cognitiva	No reconocen el vocabulario dado, el profesor hace la evaluación bimestral con preguntas abiertas y los sordos no las entienden, los resultados no son buenos. El docente se muestra preocupado porque sabe que los estudiantes sordos no comprenden el tema y no sabe cómo llegarles a ellos	Si el docente no conoce la lengua de señas y el estudiante sordo no maneja la lengua escrita, no se puede establecer comunicación, por lo tanto, no se logra el aprendizaje
procedimental	Para desarrollar las actividades propuestas, toman apuntes de lo que el profesor escribe, resuelven los ejercicios que saben y reconocen algunos símbolos matemáticos.	Cuando el estudiante sordo no cuenta con el acompañamiento del intérprete, su desempeño se ve limitado a sólo a la toma de apuntes, pero no hay comprensión del tema.
actitudinal	Se comunican con el docente y con algunos compañeros oyentes a través de algunas señas, mostrando interés por comprender la temática.	A pesar de la limitante en la falta de comunicación, los estudiantes sordos no pierden la motivación por aprender.
TIEMPO DE OBSERVACIÓN: 5 horas		FECHA: 07-10/junio/2016
EVENTO OBSERVADO: Clase de matemáticas con la presencia del intérprete.		
DIMENSIÓN	COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES SORDOS	COMENTARIOS DE LA INVESTIGADORA
Cognitiva	Logran el aprendizaje de manera más rápida y refuerzan sus conocimientos a través del apoyo del intérprete.	Con el acompañamiento del intérprete, los sordos aprenden más rápido, pero los oyentes avanzan de una manera más lenta, porque el docente tarda más tiempo al volver a explicar el tema para los intérpretes.
Procedimental	Trabajan en clase y presentan puntualmente los talleres y compromisos propuestos, ya que el intérprete les traduce las preguntas abiertas y les explica nuevamente el tema.	El intérprete pide orientaciones del tema al docente y asume el rol de maestro de los estudiantes sordos, les enseña el tema y los pone a trabajar en las actividades propuestas.
Actitudinal	Se muestran dinámicos en clase y motivados a realizar las actividades igual que sus compañeros oyentes.	Algunos estudiantes oyentes se muestran aburridos porque con el intérprete el docente tarda más en avanzar y sienten que les resta interés por dedicarle tiempo al intérprete.

Institución Educativa: Instituto Técnico Guaimaral

Grado objeto de observación: Sexto E

Lugar de observación: Aula de Clase

Investigador: Liliana Pilonieta Cortés

Tabla 5. Ficha de observación clase de sociales, sin y con la presencia de intérprete

TIEMPO DE OBSERVACIÓN: 3 horas		FECHA: 01-03/marzo/2016
EVENTO OBSERVADO: Clase de sociales sin la presencia del intérprete.		
DIMENSIÓN	COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES SORDOS	COMENTARIOS DE LA INVESTIGADORA
Cognitiva	Sólo toman apuntes de los conceptos que el docente escribe en el tablero	Los sordos manejan su cuaderno de apuntes y saben transcribir, pero no comprenden lo que escriben porque no manejan la lengua escrita.
procedimental	El docente les pide hacer ubicación en un mapa y los estudiantes sordos se apoyan en los compañeros oyentes	El material visual les facilita la comprensión del tema, aun cuando no tienen la comunicación del intérprete
actitudinal	Los estudiantes sordos se sienten aburridos porque el docente no maneja lengua de señas y no se comunica con ellos, se sienten ignorados en clase	El docente no los toma en cuenta, manifiesta que el aprendizaje de los estudiantes sordos es responsabilidad de los intérpretes.
TIEMPO DE OBSERVACIÓN: 3 horas		FECHA: 05-07/julio/2016
EVENTO OBSERVADO: Clase de sociales con la presencia del intérprete.		
DIMENSIÓN	COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES SORDOS	COMENTARIOS DEL INVESTIGADOR
Cognitiva	En las evaluaciones escritas han alcanzado un nivel más alto, así mismo, la participación se hace más frecuente, demostrando que hay comprensión de los conceptos.	El acompañamiento del intérprete permite a los estudiantes sordos alcanzar un nivel de competencias un poco más alto, aunque el intérprete manifiesta que la comprensión no es muy buena porque a sus estudiantes les falta aprender muchas señas.
procedimental	El intérprete hace retroalimentación de los temas y logra que los estudiantes sordos trabajen de manera ordenada y entreguen compromisos puntualmente.	El intérprete crea nuevas señas para comunicarse con los sordos y manifiesta que hay muchas dificultades porque en su nivel ya deberían saber muchas cosas que son de la básica primaria. Lo anterior hace que, aunque los sordos alcancen a realizar las actividades propuestas, su nivel de desempeño no pueda ser mejor.
actitudinal	Se sienten más seguros y alegres, el apoyo del intérprete les permite ampliar la interacción con sus compañeros oyentes y el profesor durante las clases.	Los estudiantes sordos les agrada relacionarse e interactuar entre ellos y con sus compañeros oyentes, con la participación del intérprete, ellos logran establecer una comunicación más amplia y optimizar el aprendizaje.

Institución Educativa: Instituto Técnico Guaimaral

Grado objeto de observación: Sexto E

Lugar de observación: Coliseo del Colegio

Investigador: Liliana Pilonieta Cortés

Tabla 6. Ficha de observación clase de educación física, sin y con la presencia de intérprete

TIEMPO DE OBSERVACIÓN: 2 horas		FECHA: 07/marzo/2016
EVENTO OBSERVADO: Clase de educación física sin la presencia del intérprete.		
DIMENSIÓN	COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES SORDOS	COMENTARIOS DE LA INVESTIGADORA
Cognitiva	Los estudiantes sordos no coordinan los movimientos al realizar los ejercicios. Se muestran desatentos. Algunos observan a sus compañeros oyentes, memorizan la rutina de ejercicios y los realizan.	Los estudiantes sordos no coordinan los ejercicios con sus compañeros, porque no escuchan las orientaciones del docente. Así mismo, el docente no sabe comunicarse con ellos y, por tanto, no puede orientarlos.
procedimental	Algunos sordos se quedan sentados en la gradería, el docente los trata de animar y finalmente, logra que realicen los ejercicios, pero de forma desorganizada.	Los estudiantes sordos realizan algunos ejercicios, pero no comprenden porque y cómo hacerlos de manera adecuada, por eso no se ve organización en la clase
actitudinal	Les falta entusiasmo e interés para realizar las dinámicas, son poco participativos. El docente se dirige a ellos para animarlos, pero como no maneja lengua de señas, los estudiantes sordos son poco receptivos, se muestran apáticos e insatisfechos.	La falta de comunicación es una limitante para el aprendizaje de los estudiantes sordos, esto hace que se pierda el interés por realizar las actividades propuestas.

TIEMPO DE OBSERVACIÓN: 2 horas		FECHA: 13/julio/2016
EVENTO OBSERVADO: Clase de educación física con la presencia del intérprete.		
DIMENSIÓN	COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES SORDOS	COMENTARIOS DEL INVESTIGADOR
Cognitiva	El intérprete logra que los estudiantes sordos realicen la rutina de ejercicios de manera coordinada.	Los estudiantes sordos, aun no tienen dominio de la lengua de señas, pero el intérprete logra comunicarse con ellos y captar la atención para dirigirlos en la realización de los ejercicios.
procedimental	El docente se muestra muy permisivo con los estudiantes sordos, es decir, los deja que asuman la actitud que quieran frente a la clase; algunos se sientan en gradería, otros se retiran a la caseta o al baño. En cambio, el intérprete los reúne y asume un rol autoritario, exigiéndoles el cumplimiento de la actividad propuesta.	No hay una comunicación adecuada entre el docente y los estudiantes sordos. Por lo anterior, el intérprete no asume el rol que debería, sino que es un docente auxiliar para la clase de educación física.
actitudinal	Los estudiantes sordos mejoran su disposición a la clase de educación física al tener el acompañamiento del intérprete.	El docente trabaja más cómodo con el apoyo del intérprete. Así mismo, los estudiantes se sienten más motivados y se observa un mejor desempeño en clase.

Del mismo modo, la ejecución de las indagaciones se efectuó siguiendo con rigor la metodología planeada para la realización de este trabajo, de hecho, originadas de la búsqueda de los informantes clave, dada la necesidad del conocimiento y experticia que deberían tener con respecto al objeto de estudio, así como, a los propósitos de éste. Por otra parte, el interrogatorio inicial requirió de la construcción de nuevas preguntas conducentes a la profundización o aclaración de categorías, por cuanto, la información obtenida y la dinámica circunstancial ocurrida en cada uno de los encuentros, reveló que debían plantearse nuevas interrogantes con la intención de conseguir la saturación deseada con respecto a los elementos fenomenológicos estudiados, y de esta manera, conseguir su reducción.

La estructura que se utilizó para mostrar los resultados, constituye una forma personal de presentar la información o hallazgos emergentes, concebido por la investigadora.

En tal sentido, Rodríguez, Gil y García (1999) plantean que:

Cuando hablamos de análisis de datos cualitativos, en cualquier caso, nos referimos a tratamientos de los datos que se llevan a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a las técnicas estadísticas. (p.201)

En esta tendencia, con fines estructurales en el marco de un esfuerzo hacia la presentación organizada de la información, se desdobra a continuación un cuerpo informativo que da cuenta de los adelantos en el tratamiento de la información recabada, y en el cual, se plasman las diversas perspectivas interpretativas que la investigadora ha advertido, dando respuesta al tratamiento cualitativo que se ha previsto metodológicamente.

Tabla 7. Resumen estructural de la reducción, categorización y codificación emergente de la información recabada

Unidad Temática Emergente. UTE	Código	Categoría Emergente	Código
Actores en el aula de clase.	AAC	Características y funciones relacionadas con el quehacer de modelos lingüísticos e Intérpretes educativos.	CFRQMLIE
		Características y funciones relacionadas con el quehacer del docente de estudiantes sordos.	CFRQDES
		Aprendizaje de la lengua de señas y habilidades de los estudiantes sordos.	ALSHES
			SEAENS

Unidad Temática Emergente. UTE	Código	Categoría Emergente	Código
		Selección de espacios, aprestamiento y enseñanza a niños sordos.	
Currículo específico adaptado para la enseñanza a estudiantes sordos.	CEAEES	Adaptaciones del plan de estudios.	APE
		Estrategias pedagógicas y didácticas específicas para la enseñanza a niños sordos.	EPDEENS
		Construcciones del conocimiento en la realidad social.	CCRS
Políticas relacionadas con la educación de estudiantes sordos.	PREES	Difusión significativa de las políticas de atención temprana a población sorda	DSPATPS
		Gestión de las secretarías de educación y compromisos del operador	GSECO
		Gestión de directivos para optimizar la calidad de la educación de estudiantes sordos.	GDOCEES
		Veeduría de la contratación y organización interna para la administración del servicio de modelos lingüísticos e intérpretes.	VCOIASMLI
Influencia del contexto en el aprendizaje de niños sordos.	ICANS	Características y compromisos de padres de familia inherentes a la educación de niños sordos.	CCPFIENS
		Características y actividades de la comunidad sorda.	CACS

4.2 Desarrollo del Tratamiento Cualitativo de la Información

Unidad Temática N° 1: Actores en el Aula de Clase. (AAC). Los actores en el aula de clase, surgen como fenómenos trascendentales para desentrañar las características que encierran al objeto de estudio. Se trata entonces, de describir las realidades que permiten visualizar los aspectos que respaldan las tipologías de cada uno de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños sordos, y, que por supuesto, trascienden en la apropiación del conocimiento y la calidad de la educación de los mismos. Además, los factores que intervienen, en el aprendizaje de la lengua de señas, en los espacios y el aprestamiento para la enseñanza. De esta manera, se presentan las categorías emergentes (CE) acompañadas de los testimonios de mayor relevancia o vinculación fenomenológica en cada una de ellas y como complemento a lo anterior, las observaciones de la investigadora.

Categorías emergentes:

1. Características y funciones relacionadas con el quehacer de modelos lingüísticos e intérpretes educativos. Código. (CFRQMLIE)
2. Características y funciones relacionadas con el quehacer del docente de estudiantes sordos. Código. (CFRQDES)
3. Aprendizaje de la lengua de señas y habilidades de los estudiantes sordos código. (ALSHES)
4. Selección de espacios, aprestamiento y enseñanza a niños sordos. Código. (SEAENS)

1. Características y funciones relacionadas con el quehacer de modelos lingüísticos e intérpretes educativos. Código. (CFRQMLIE)

Modelos lingüísticos e intérpretes son personajes relevantes e imprescindibles en la formación de personas no oyentes. Por tal razón, es imperativo tener bien claro el papel que desempeñan en el diario vivir dentro de la institución educativa en todos los aspectos que atañen en su relación con estudiantes en esta condición.

A continuación, se presenta la información recabada de las aseveraciones que aportan a la construcción de lineamientos inherentes al rol de modelos lingüísticos e intérpretes como actores de la educación de estudiantes sordos, situación que los diferencia, del papel que desempeñan en un ámbito coloquial. Los testimonios de los informantes clave consignados, son fiel copia de frases y expresiones propias utilizadas por ellos en la entrevista realizada. Además, se incluyen las reflexiones producto de las observaciones perpetradas por la investigadora.

Testimonios e Identificación del Informante (Código Asignado)

1. “...en la medida en que el maestro sepa cuál es el rol de este señor que está al lado mío y cuál es su responsabilidad y yo puedo exigir, por qué, porque llega el intérprete y va a jugar a ser el profesor, entonces, le digo: un momento, esta función es mía, el profesor no puede decirle al intérprete mientras yo hago usted escríbales en el tablero, no, es que el intérprete no es el auxiliar pedagógico del profesor” IN4 (entrevista2).

2. “...debe haber una adición más de otro intérprete para hacer una rotación cuando el otro no viene” IN1 (entrevista 1).

3. “Del servicio de interpretación tiene que hablar de un perfil, tenemos que tener en cuenta que el intérprete educativo es diferente al intérprete que hay afuera en la sociedad” IN2 (entrevista 1).

4. “el intérprete de salón de clase tiene una corresponsabilidad en la educación del estudiante sordo” IN2 (entrevista1).

5. “¿cuál es ese perfil?, tiene que saber las técnicas de interpretación, tiene que saber cómo llegarle, cómo ser corresponsal de esa educación” IN2 (entrevista1).

6. “La técnica de interpretación la tiene que manejar el intérprete o sea de acuerdo a sus capacidades interpretativas, decide en ese momento cual es la técnica más oportuna” IN2, IN1. (entrevista1).

7. “...se llama protocolo de la preparación del servicio, entonces hay ciertos elementos que se tienen en cuenta antes, durante y luego. Antes, la indumentaria del intérprete, todos los que trabajamos de intérpretes nos vestimos de oscuro, no es porque nos guste la ropa oscura, es porque los colores claros, al estar tanto tiempo moviendo las manos, cansan más la visión de los chicos sordos, nunca nos vestimos de estampados, rayas, flores, pepas, matador, imagínese unos cuadros y unas manos moviéndose encima de los cuadros, no nos pintamos las uñas, no nos maquillamos fuerte, no traemos indumentaria y cosas que llaman mucho la atención, porque como el intérprete, yo soy la voz del profesor, del profesor que llega al sordo y soy la voz del sordo, yo soy la menos importante para mí el protagonista es el profesor, los sordos y los oyentes el profesor es para todos” D1 (entrevista2).

8. “El intérprete no interviene en los procesos D1 (entrevista2).

9. “Si un sordo le dice al intérprete: huy que calor, entonces uno dice, hay no que pena, es que aquí yo no estoy dialogando con usted, aquí todo es entre el profesor y los estudiantes, el intérprete es invisible, aunque sea visible, por eso el intérprete nunca se hace delante del profesor” D1 (entrevista2).

10. “La que desarrolla la temática de la asignatura lengua de señas es la modelo lingüística, solamente esa asignatura, el resto de las asignaturas las asume la docente titular” D3 (entrevista3).

11. “los intérpretes tienen unos horarios, no es que uno para séptimo, uno para sexto, no, ellos pueden estar hoy toda la mañana una o dos horas con sexto, las otras dos horas con once, mañana dos con décimo sí, pero la idea es que se trate de tener en cada área siempre el mismo intérprete” D3(entrevista3).

12. “el mediador o los mediadores son personas sordas también igual que los modelos lingüísticos, los modelos lingüísticos no son profesionales todavía, hay algunos que son sólo bachilleres igual que los intérpretes” D3 (entrevista3).

13. “a través de un trabajo que hicimos nosotros acá a través de mesas de trabajo, surgió el rol del modelo lingüístico, las funciones, los representantes de intérpretes porque cada grupo de intérpretes tiene un representante como un coordinador de intérpretes, un representante se le dice acá, y acá están todas las funciones de su rol” D3 (entrevista3).

14. “la lengua de señas la asume acá en este momento en primaria la asumen los modelos lingüísticos, pero siempre están acompañados de la docente, o sea la docente está presente, cierto,

planea con la modelo lingüística los temas que se van a trabajar, pero la persona sorda es la que da la asignatura, las clases, las temáticas en las clases” D3 (entrevista3).

15. “pero estamos tratando de que el trabajo de los intérpretes que vienen, si vengan con unas competencias mínimas en el nivel académico, no igual al del docente, pero sí que sea competente en lengua de señas para transmitir un conocimiento” IN1 (entrevista1).

Tabla 8. Características y funciones relacionadas con el quehacer de modelos lingüísticos e intérpretes educativos. Código. (CFRQMLIE)

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES FENOMENOLÓGICAS
Situaciones y compromisos de modelos lingüísticos e intérpretes educativos	Perfil	Personas con excelente dominio de las técnicas de interpretación. Corresponsales de la educación de los estudiantes sordos. Competencia académica para comprender las temáticas. Valores éticos en los actos pedagógicos. Compromiso y cumplimiento para optimizar el proceso.
	Desempeño	Conocimiento con antelación de la temática y recursos a utilizar en clase. Empleo de la indumentaria. Corresponsabilidad en el desarrollo de la clase. Discreción y respeto por lo que haya sucedido en los momentos pedagógicos. Unificación de señas para facilitar la comunicación y aprendizaje. Creación continua de señas para incrementar el léxico.
	Rol	Se dedica solo a interpretar. Ubicación en el aula de clase. Socialización de experiencias. Acompañamiento en el proceso enseñanza-aprendizaje. Retrasa el proceso cuando asume el rol de docente.

Tomando como referente la relación contextual, las situaciones y compromisos de modelos lingüísticos e intérpretes, se definen tres indicadores. En cuanto al perfil, primero en consideración y que según INSOR (2005), deben ser personas con excelente dominio de las técnicas de interpretación, debido a que son corresponsales de la educación de los estudiantes sordos y por tanto su labor eficiente, eficaz y efectiva, se convierte en indicador de calidad de la enseñanza, del aprendizaje y, por supuesto de la adquisición de competencias en esta población.

De modo idéntico, modelos e intérpretes, deben tener competencias en cuanto al nivel académico, no necesariamente igual al docente, pero si con lo suficiente, para que esté en capacidad de comprender la temática y, de hecho, hacer uso de las técnicas de interpretación adecuadas de acuerdo a lo planeado por el docente. De la misma forma, es deseable que éstos, se especialicen por áreas y de esta manera se les facilite optimizar el servicio de interpretación.

Además, modelos e intérpretes deben ser personas con alto grado de discreción, ética y respeto por lo que suceda en los actos pedagógicos, debido a que todo lo que allí se realice o discuta no será objeto de comentarios, ni mucho menos cuestionado en otros escenarios del contexto institucional. Por otra parte, modelos e intérpretes son personas diferentes al intérprete coloquial, dado que este último, se dedica solo a la conversación cotidiana y no requiere de preparación especial. Cabe aclarar que el modelo lingüístico es una persona que nació sorda (INSOR, 2005).

En segundo lugar, en cuanto al desempeño, intérpretes y modelos lingüísticos deben realizar un protocolo de preparación de clase. Por consiguiente, implica tres momentos, antes, durante y después del acto pedagógico. Así pues, el antes consiste en conocer la temática a desarrollar, las estrategias y recursos que utilizará el docente y por consiguiente la indumentaria que modelo e

intérprete utilizarán en la clase, es decir, su vestido, el cual debe ser de un solo tono, utilizando colores oscuros, no llamativos ni estampados. El segundo momento, esto es, el durante, no es otra cosa que la corresponsabilidad en el desarrollo de la clase y como tercer momento, el después, consiste en la discreción ética y respeto; temas expresados en enunciados anteriores y que competen al perfil de modelos e intérpretes.

Así mismo, cabe aclarar que modelos e intérpretes no constituyen un auxiliar pedagógico del docente. En consecuencia, su preocupación se limita a la preparación y mejoramiento de las técnicas de interpretación. Por consiguiente, el profesor es el responsable de la clase y de todo lo que dentro de ella suceda. No obstante, el modelo lingüístico es quien desarrolla la temática sólo para la lengua de señas, no sin antes aclarar que el docente es copartícipe de la preparación, por tanto, el mismo debe tener dominio de la lengua de señas. Igualmente, la presencia del modelo lingüístico en el contexto escolar es imprescindible debido a que su condición de discapacidad, les permite ver el mundo de un modo distinto a los oyentes. Tal afirmación, no cuenta hasta la presente con sustento teórico; por consiguiente, se convierte en teoría de la presente investigación, dada su relevancia en cuanto a la forma de concepción y pensamiento de las personas sordas.

El tercer indicador se refiere al rol que desempeñan intérpretes y modelos lingüísticos MEN (2006). En este sentido, se infiere a que los intérpretes no son los protagonistas en el acto pedagógico; los que ocupan esta distinción son el profesor y los estudiantes, “el intérprete es invisible, aunque sea visible”, es decir, se limita solo a interpretar al docente y a los estudiantes cuando éstos requieren preguntar u opinar en la clase. Sin embargo, Su condición les exige estar atentos a la ubicación en el aula y al manejo de los espacios, de tal manera que su actuar llegue a todos con la misma eficiencia. Finalmente, se deben socializar las experiencias, utilizando para

tal fin, mesas de trabajo, las cuales se van creando de acuerdo a las necesidades, en otras palabras, no tienen límite, constituyen una oportunidad de mejoramiento continuo (Harrington, 1997).

2. Características y funciones relacionadas con el quehacer del docente de estudiantes sordos. Código. (CFRQDES)

Para la gran mayoría de niños sordos, su relación verdadera y efectiva con el mundo comienza cuando ingresa a la escuela, razón por demás relevante para que el docente, se convierta a partir de este momento en un actor primordial en el proceso de enseñanza a la población con estas condiciones de aprendizaje, por lo tanto, se hace necesario hacer una descripción de las características y funciones propias de su quehacer. A continuación, se presentan los testimonios de los informantes clave, que dan aportes a la construcción de la relación contextual de la presente categoría.

Testimonios e identificación del informante (código asignado)

1. “Con el niño sordo pasa exactamente lo mismo, el niño sordo de tanto ver la seña, ya él se va apropiando y va desarrollando, va adquiriendo la lengua de una manera natural, es imposible hacerlo en un ambiente donde hay una maestra hablando en español y en su mayoría las maestras no saben lengua de señas...” D1 (entrevista2).

2. “...los licenciados no han cambiado esas adaptaciones, somos licenciados, usamos todavía mucho el tablero, le entregamos al intérprete la hoja, hace falta el docente que participe” IN1 (entrevista1).

3. “somos agentes muy de que yo soy el maestro y ustedes los estudiantes entonces lean, hagan, pero no veo ese compartir de saberes entre docentes y estudiantes” IN1 (entrevista1).

4. “Los docentes sí tienen que hacer adecuaciones, porque no es lo mismo una clase con sordos que una clase con solo oyentes, además la clase para sordos que es más visual, también funciona para los oyentes, o sea, le sirve a los dos” IN1, IN2. (entrevista1).

5. “Los perfiles de los docentes como les dije en primaria tienen que ser o licenciados pero que manejen lengua de señas o docentes sordos o educadores especiales, por eso sí se debe tener bien en cuenta que deben manejar muy bien la lengua de señas, además, porque los profesores que están en primaria son modelos de esos niños que hasta ahora están aprendiendo la lengua D3 (entrevista3).

6. “los docentes de los chicos más pequeños (preescolar, primero, segundo), los conocimientos que ellos van brindando a sus estudiantes lo deben realizar en lengua de señas, porque ellos no tienen intérpretes, sino ellos mismos van a dar sus clases en lengua de señas, entonces por eso también el manejo, porque como van a enseñar un tema, a explicar un tema de ciencias, de matemáticas, de lo que sea, si no manejan las señas como deben ser, entonces, por eso es importante D3(entrevista3).

7. “en las clases de primaria, las profesoras no hablan oralmente, ellas solamente manejan lengua de señas” D3 (entrevista3).

8. “cada docente de niños sordos debe detectar la forma o el proceso comunicativo que cada niño lleva, porque cada niño está en un estadio de desarrollo de su comunicación diferente, en una etapa de vida diferente, no solo su aprendizaje” D4 (entrevista4).

9. “el profesor de estudiantes sordos tiene que estar cogiendo información de cada niño, si el niño está en una etapa en que ni siquiera recibe la información, o la recibe, pero no la devuelve, o si la recibe y la devuelve, pero de manera desorganizada. Tiene que estar pilas para poder potenciar cada etapa de comunicación del estudiante sordo y saber si lo que enseñan lo están comprendiendo” D4 (entrevista4).

10. “Yo como profesor al mismo tiempo no puedo hablar y hacer lenguaje de señas al mismo tiempo, porque no estoy haciendo ni una cosa ni la otra. No estoy beneficiando a esta población ni estoy beneficiando a los oyentes. ¿qué es lo que estoy haciendo? Condenarla” IN3 (entrevista5).

11. “es que no se trabaja igual, solamente por el hecho de que está haciendo dos cosas, hablando y señando. No es lo mismo lo que yo estoy diciendo que lo que estoy haciendo en señas, porque con señas es más corto” D6 (entrevista6).

12. “el ritmo es diferente. Los oyentes empiezan; pero hable profe, no haga señas que nosotros no somos sordos. Así me dicen a mí. Porque es que no se pueden hacer los dos procesos a la vez. O lo contrario, dejar de hacer seña y uno habla y cuando uno vuelve a ver está el sordo perdido, o sea, para mí es difícil” D7 (entrevista6).

13. “Yo les digo, las que deberían estar como maestros de apoyo son las educadoras especiales, porque somos las que vemos la didáctica especializada para discapacidad, para poder guiar el trabajo de los docentes” D1 (entrevista2).

Tabla 9. Características y funciones relacionadas con el quehacer del docente de estudiantes sordos. Código. (CFRQDES)

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES FENOMENOLÓGICAS
Ámbito educativo relacionado con el quehacer del docente de estudiantes sordos	Inclusión	Separar a los estudiantes sordos en su aprendizaje inicial. Ubicar a los estudiantes sordos por etapas de vida y por nivel de conocimiento de lengua de señas. En preescolar y básica primaria, la totalidad de las clases se deben programar y desarrollar únicamente en lengua de señas. En preescolar y los tres primeros grados de básica primaria, además del docente es imprescindible la participación del modelo lingüístico, y, para los grados cuarto y quinto la presencia del intérprete educativo.
	Adaptaciones curriculares	El docente que enseña en el aula que incluye estudiantes sordos, debe estar capacitado en lengua de señas. Docente competente en la realización de adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades especiales de aprendizaje. El docente, no debe realizar los dos roles de manera simultánea, es decir, enseñar en español e ir a la vez interpretando en señas, es necesario el acompañamiento de otro actor, en este caso, el intérprete educativo. El docente para los primeros años de escolaridad debe ser un maestro superior o licenciado, preferiblemente en educación especial.
	Desempeño	Docente competente en lengua de señas. Indagación del proceso educativo que traen los estudiantes. Optimizar el proceso de enseñanza.

La UNESCO define la educación inclusiva como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. (UNESCO 2005).

Con respecto a la inclusión de niños sordos, la importancia radica en separarlos en su aprendizaje inicial, es decir, en preescolar y básica primaria, para permitir la apropiación del aprendizaje de la lengua de señas como su primera lengua. Así mismo, el aprendizaje en los niños sordos se debe desarrollar de una manera diferente, porque no es lo mismo que los oyentes, dado que éstos, en su mayoría llegan sin lengua, ellos no saben comunicarse como los demás estudiantes que no tienen esta discapacidad (Coulibaly, 2014).

De otra parte, para que el proceso de inclusión cumpla con su propósito de responder a las necesidades particulares de cada institución educativa, se hace necesario ubicar a los estudiantes sordos por etapas de vida y por nivel de conocimiento de lengua de señas, esto quiere decir que, la edad acompañada de su conocimiento son características fundamentales en este aspecto tratado. Aunado a lo anterior, es fundamental tener en cuenta las etapas de comunicación en que se encuentran los estudiantes, para que el docente se le facilite identificar si lo que enseña es comprendido por el niño o joven sordo.

Además, en preescolar y básica primaria, la totalidad de las clases se deben programar y desarrollar únicamente en lengua de señas, por tanto, no deben compartir aula con niños oyentes. De esta manera, se entiende que el docente debe poseer dominio de la lengua de señas, dado que se convierte en modelo para ellos. Es importante aclarar, que en preescolar y los tres primeros grados de básica primaria, además del docente es imprescindible la participación del modelo lingüístico, y, para los grados cuarto y quinto la presencia del intérprete, y así, de esta manera se van adaptando para cuando lleguen al ciclo de básica secundaria puedan compartir aula con niños oyentes y solo requieran del intérprete para comprender lo que explica el profesor en español.

Orjales (1999), define las adaptaciones curriculares como:

Una adaptación curricular es un tipo de estrategia educativa, generalmente dirigida a alumnos con necesidades educativas especiales, que consiste en la adecuación del currículum de un determinado nivel educativo, con el objetivo de hacer que determinados objetivos o contenidos sean más accesibles a un alumno o bien, eliminar aquellos elementos del currículum que les sea imposible alcanzar debido a las dificultades que presenten. Se trata de tener en cuenta las características individuales del alumno a la hora de planificar la metodología, los contenidos y, sobre todo, la evaluación. (p.13-14)

Por otra parte, el docente que enseña en el aula que incluye estudiantes sordos, debe estar capacitado en lengua de señas y así mismo, ser competente en la realización de adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades especiales de aprendizaje (Estévez, 2015). Además, lo anterior, no significa que debe realizar los dos roles de manera simultánea, es decir, enseñar en español e ir a la vez interpretando para la audiencia sorda, es necesario el acompañamiento de otro actor, en este caso, el intérprete educativo. Del mismo modo, el docente para los primeros años de escolaridad debe ser un maestro superior o licenciado, preferiblemente en educación especial.

El desempeño del docente, es otra de las características a tener en cuenta a la hora de asumir un rol como actor apropiado para la enseñanza a niños sordos. Se trata de analizar su quehacer desde la básica primaria, donde los estudiantes tienen su primera etapa de comunicación y aprendizaje, por tanto, debe ser únicamente en lengua de señas y el docente debe ser competente para ejercer esta función.

Así mismo, en el desempeño del docente se incluye el ejercicio de indagación del proceso comunicativo que traen sus estudiantes y la etapa de vida en que se encuentran, ya que esto le permite optimizar el proceso de la enseñanza.

3. Aprendizaje de la lengua de señas y habilidades de los estudiantes sordos código.

(ALSHES)

La forma de comunicarse y explorar el mundo en niños sordos difiere a la de los oyentes, razón suficiente para considerar al estudiante sordo como actor protagonista en el aula de clase; por ello, es imprescindible estudiar sus habilidades y de esta manera, identificar los criterios apropiados para la enseñanza de la lengua de señas colombiana (LSC), que les permita aprender a comunicarse y relacionarse con los demás. A continuación, las aseveraciones de los informantes que detallan sus características de aprendizaje.

Testimonios e identificación del informante (código asignado)

1. “Las debilidades en nuestros estudiantes, no solo son de nuestros estudiantes por una de sus problemáticas que es que no vienen con lengua de señas” IN1 (entrevista1).

2. “...entonces, la ubicación de los sordos en el salón de clase es fundamental”IN3. (entrevista1).

3. “...ellos no, ellos tienen su lengua de señas como primera lengua y el español, lo que medio han podido mirar, medio aprender, pero no han llevado un proceso formal como el que llevamos nosotros...” D1 (entrevista2).

4. “Con el niño sordo pasa exactamente lo mismo, el niño sordo de tanto ver la seña, ya él se va apropiando y va desarrollando, va adquiriendo la lengua de una manera natural, es imposible hacerlo en un ambiente donde hay una maestra hablando en español y en su mayoría las maestras no saben lengua de señas...” D1 (entrevista2).

5. “Lo ideal es que en la primaria vayan fortaleciendo su primera lengua para que ya luego en bachillerato puedan hacer uso del servicio de interpretación y manejo de su lengua de señas, de una manera funcional y de una manera que ellos puedan acceder fácilmente a todas las situaciones que puedan presentarse en el aula y en sus asignaturas” D3 (entrevista3).

6. “el niño sordo en 5to, ya ha tenido una experiencia, un bagaje a lo largo de su ciclo escolar en primaria, en comparación con el niño de preescolar que está iniciando su aprendizaje y empezando a entender su mundo” D4 (entrevista4).

7. “¿qué pasa? Él en la comunicación y en la formación del lenguaje, aquí toca enseñarles y darles las pautas, primero, de qué es eso, cómo es, para qué sirve, qué hace, en dónde lo utilizo. Ejemplo, el burro, qué es, es un animal, cómo es el burro, y ahí empieza a describirlo y a responder las demás preguntas y así sucesivamente. De tal manera que se va agregando todas las cosas de la gramática y del lenguaje; pero primero se enseña por categoría el concepto y el significado, lo relaciona con una imagen, con el burrito de... D4 (entrevista4).

8. “el sordo no maneja sinónimos, para él es muy difícil, él aprende la palabra como tal, para él la palabra silla, sofá, taburete, banca, la seña que hace siempre es la misma y es para sentarse y es silla y ya” D7. D8. (entrevista6).

9. “el verbo en el niño sordo es en infinitivo, todo es: nadar, correr, leer, reír, comer, caminar. Todo en el tiempo que usted se lo dé; a él le queda igual el presente, el pasado, el futuro, por ejemplo, comer yo mañana, comer ayer mucho. A nosotras nos toca darles los tiempos es para que aprenda. Uno les enseña es hoy, ayer o mañana como presente pasado y futuro” D5. D6. D7. D8 (entrevista6).

10. “La lengua de señas es otra cosa, es una lengua con todas las riquezas que exige una lengua, con los tiempos verbales, la gramática, con absolutamente todos los elementos gramaticales que tiene una lengua.” D1 (entrevista2).

11. “...y entonces se dedican en la próxima clase a crear y ellos se dedican a organizar y grabamos la seña y tenemos un banco de señas en el colegio y si yo me voy, el que llega ya sabe que hay un banco de señas en el colegio” D1 (entrevista2).

12. “Cogimos una propuesta de trabajo de la lengua de señas desde la semántica y lo que tiene que ver con sintaxis y toda la parte estructural de la lengua de señas y hacer un estudio de la lengua de señas, que nadie más lo había hecho.” D2 (entrevista2).

13. yo llevo más de 20 años trabajando con sordos y siempre he dicho que los sordos es como todos, como cualquier oyente, o sea, dentro de la población sorda usted puede encontrar los sordos muy pilos, muy juiciosos, como los perezosos, como los que no hacen, como en todas partes” D3, D6 (entrevista3).

14 “los niños sordos construyen la información a través de la visión, el gusto, el tacto o el olfato. Por ejemplo: eso cambia de color, esto me sabe mal, yo lo siento más caliente. Sin entender por qué ni la razón de que estos fenómenos sucedan...” D4. D6 D5 (entrevista4).

15 “los sordos son capaces de hacer muchísimas cosas, sólo que tienen una diferencia en la comunicación” D4 (entrevista4).

16 “los niños sordos no siempre preguntan, porque no tienen el hábito de preguntar, ellos tienen el hábito de recibir, me dan, me dan y yo no tengo que dar nada porque no tengo. Estoy hablando más que todo de las necesidades básicas, una alimentación, una ropa, una protección,

pero una persona que analice, que piense, que se cuestione, que se enoje, que se ponga triste, que llore, que grite, no, porque está limitado a las cuestiones básicas que necesita como ser, pero como ser pensante, poco.” D4 (entrevista4).

17 “Resulta entonces que el niño sordo al llegar a la escuela no ha construido mundo y lo sientan frente a un cuaderno a hacer cosas. Resulta que el niño está ávido de conocimiento, de reglas. Una primera impresión ‘uy ese niño sordo es como violento’; claro, cómo no va a ser violento si tiene represado un montón de cosas y es la única forma que tienen, no tienen lenguaje para manifestar su desagrado, entonces de alguna manera lo tiene que hacer” IN3 (entrevista5).

18 “él niño oyente recibe información auditiva, que es una de las cosas básicas que tiene el ser humano. Los papás le hablan desde que nace, mientras que el niño sordo no escucha, entonces, él toda la información que recibe es visual. Al ser visual, también tiene una habilidad muy grande con respecto a las personas oyentes y es que ellos generalmente captan muchos detalles que nosotros por ser oyentes no los notamos, pasamos desapercibidos muchos detalles visuales, ellos no. Eso conlleva a que la información para ellos tiene que ser visual más no auditiva. Si existe la limitante de que en su familia nadie maneja la lengua de señas, para iniciarlo en la lengua materna, el niño no trae ni siquiera las palabras familiares, o las más elementales como son: tetero, mamá, papá, que ya un bebé lo produce desde el primer año” D7 (entrevista6).

19 “Estos niños son buenísimos en todo lo de deportes y artística, porque tienen mucha habilidad manual. Sí, y son excelentes deportistas. Atletismo, natación... por ejemplo el ajedrez, es algo que aquí se está desperdiciando y estoy segura que ya tendríamos acá campeones, porque ellos son visuales y tienen una atención increíble” D7, D8. (entrevista6).

20 “pero usted se tiene que meter en la cabeza, que usted como oyente tiene el 70% en el oído; un niño limitado auditivo no tiene ese 70%, entonces, es lento en el desarrollo del lenguaje y de la comunicación y de todo” D6 (entrevista6).

Tabla 10. Aprendizaje de la lengua de señas y habilidades de los estudiantes sordos código (ALSHES)

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES FENOMENOLÓGICAS
Situaciones y lugares inherentes con el aprendizaje de la lengua de señas y su relación con las características de los estudiantes sordos	Ambiente de aprendizaje	Implementar para todas las clases la exposición o puesta en común de situaciones de la vida cotidiana. Realidades vivenciadas por los niños en su ambiente natural. Ubicación de los estudiantes sordos en el salón de clase que propicie un ambiente de aprendizaje que trascienda en la calidad de lo aprendido.
	Tiempos de aprendizaje	Tiempos de aprendizaje para, desarrollo de clases, asignación de responsabilidades, compromisos, tareas, formación de equipos de trabajo, todo lo anterior en coherencia con las habilidades innatas de los niños.
	Construcción de señas	Verbos solo en infinitivo. Señas sinónimas no existen. Tiene toda la gramática como cualquier otra lengua. Construcción del “banco de señas”. Mesas de trabajo que conlleven a la organización de la didáctica de su enseñanza
	Comunicación	La forma de comunicarse y de explorar el mundo es distinta. Reciben la información por el sentido de la vista, el olfato y el tacto, con mayor sensibilidad que los oyentes. Su aprendizaje requiere de mayor tiempo y dedicación, ya que no cuentan con la habilidad auditiva para captar la información con la rapidez que lo hacen los niños oyentes.
	Habilidades	La limitación auditiva no impide su desarrollo cognitivo. Agudeza visual. Alto nivel de concentración. Inteligencia kinestésica.

Interpretando las aseveraciones realizadas por los informantes clave, con respecto a los ambientes de aprendizaje, se ratifica que las formas apropiadas de llegar de manera significativa a la aprehensión de la lengua de señas, es implementando para todas las clases la exposición o puesta en común de situaciones de la vida cotidiana, es decir, de realidades vivenciadas por los niños en su ambiente natural.

En otro ángulo, la ubicación de los estudiantes sordos en el salón de clase, es un aspecto importante para tener en cuenta, dado que es muy probable que sus niveles de dominio de lengua de señas y por tanto sus pre saberes son diferentes; es allí donde el maestro basado en el diagnóstico realizado determina la mejor forma de acomodación de los mismos para de hecho propiciar un ambiente de aprendizaje que trascienda en la calidad de lo aprendido.

Con relación a la importancia que tiene el hecho de que los maestros realicen diagnóstico de competencias en aprendizaje de lengua de señas en sus estudiantes, radica en varias connotaciones y circunstancias como, por ejemplo, la ubicación en el salón de clase, la asignación de responsabilidades y tareas, la formación de equipos de trabajo, todo lo anterior en coherencia con las habilidades innatas de los niños (Doderó, 2016).

En lo concerniente a la enseñanza de lengua de señas, como primera lengua en el sordo, existen varios aspectos importantes para tener en cuenta, por ejemplo, los verbos solo se enseñan en infinitivo, señas sinónimas no existen, aunque tiene toda la gramática como cualquier otra lengua. Acuñado a lo descrito, para subsanar lo referente a tiempos verbales se utiliza, el ayer para el pasado, el hoy para el presente y el mañana para el futuro (comer ayer, comer hoy, comer mañana), no hay conjugación, en cuanto a sinónimos, por ejemplo, silla, sofá, taburete, significan lo mismo y es un elemento para sentarse; de ahí, la dificultad de interpretación cuando leen un

texto en español (Baliña, 2016).

Otro aspecto de gran trascendencia, es la construcción del “banco de señas”, porque, en la medida en que vayan surgiendo nuevas señas, estas se deben ir incorporando a un diccionario; documento relevante en cada una de las áreas, debido a la especificidad que se requiere, por ejemplo, en ciencias, las señas para cada uno de los organelos celulares, las partículas subatómicas, y así mismo, en las demás.

Asimismo, en cuanto a la enseñanza de la lengua de señas, se considera como primera medida la organización de mesas de trabajo que conlleven a la organización de la didáctica de su enseñanza, de tal manera que pueda ser impartida por proyectos todas las competencias de la lengua. Todas estas acciones forman parte del currículo de primaria, para que los estudiantes adquieran las habilidades y conocimientos necesarios que los conduzcan hacer un uso eficiente y efectivo del servicio de interpretación una vez que ingresen al ciclo de secundaria y compartan aula con estudiantes oyentes.

El niño sordo, es un ser que tiene las mismas capacidades mentales que los estudiantes oyentes, pero su condición de discapacidad, hace que su forma de comunicarse y de explorar el mundo sea distinta, ellos reciben la información por el sentido de la vista, el olfato y el tacto, con mayor sensibilidad que los oyentes, esto los hace ver como seres muy detallistas a lo que les rodea.

Por otra parte, se afirma que su aprendizaje requiere de mayor tiempo y dedicación, ya que no cuentan con la habilidad auditiva para captar la información con la rapidez que lo hacen los niños oyentes. Además, esta condición conlleva a que sus capacidades se reduzcan a la satisfacción de necesidades básicas, manifestándose como seres instintivos, es decir, no cuestionan, sólo se

limitan a recibir.

Según Suárez (1997) “los individuos sordos lejos de ser un grupo más o menos homogéneo, constituyen una población con una variabilidad mucho mayor que la de los individuos de audición normal”. (p.7)

Desde el punto de vista cognitivo, la población sorda es reconocida por los actores educativos que son quienes acompañan su proceso de aprendizaje, como personas con las mismas características de los oyentes, en relación a su desempeño en el aula (bueno, regular o malo). además, se les reconoce su agudeza visual por ser detallistas, su alto nivel de concentración, ya que su condición no les da lugar a la distracción por ruidos y habilidades kinestésicas que les permite destacarse en algunos deportes como el atletismo y el ajedrez.

4. Selección de espacios, aprestamiento y enseñanza a niños sordos. Código. (SEAENS)

Dadas las características de la población sorda en el ámbito escolar, se intuye que el ambiente y aprestamiento son variables de gran incidencia en el acontecer educativo de los niños. Este evento, debe ser manejado con especial interés por padres de familia, directivos educativos y docentes, dada su relevancia a la hora de potenciar los aprendizajes necesarios para llegar a incluirlos con todas las capacidades en la sociedad, y, por supuesto, lo anterior trascienda en el bienestar personal, familiar, y de esta manera, la escuela cumpla con la labor social que le corresponde.

Testimonios e identificación del informante (código asignado)

1. “los chicos sordos de primaria no están con chicos oyentes, en ninguno de los espacios están incluidos con chicos oyentes, siempre están ellos solitos en el aula, solamente los sordos

porque de todas maneras se necesita todo el proceso de aprendizaje de la lengua de señas, porque la mayoría pues llegan sin lengua de señas como en todas partes, llegan al colegio de 5, 6, 7, 8 años sin lengua de señas” D3. IN3. D6. (entrevista3).

2. “...solamente para los de quinto que son los más grandes, están teniendo servicio de interpretación para que puedan tener un entrenamiento previo del servicio para que cuando lleguen a sexto no tengan el choque de que no saben usar el intérprete, que a quien miro, que si al profesor, que si al intérprete porque eso es lo que hemos notado acá durante los años que llevamos.” D3 (entrevista3).

3“Porque igual todos los años, los grupos no tienen el mismo nivel, esos grupos en primaria siempre van a ser heterogéneos” D3 (entrevista3).

4. “...ya cuando los chicos entonces pasan de quinto primaria a sexto, entonces en sexto ya se integran con estudiantes oyentes en las aulas, ya tienen sus intérpretes” D3(entrevista3).

5. “los estudiantes también se tienen que foguear con diferentes formas, estilos de interpretación, no todos los intérpretes realizan su interpretación de la misma manera, los mismos movimientos, la misma configuración, o sea, todos manejan una forma o un estilo muy particular de interpretación, unos más rápido, unos más despacio, eso es el estilo, entonces los sordos también se tienen que acostumbrar a los diferentes estilos, no solo a una persona” D3 (entrevista3).

6. “no todos los niños sordos están en la misma etapa, hay niños que entienden y responden, hay niños que no solo entienden, sino que también argumentan, pero hay niños que ni siquiera entienden” D4 (entrevista4).

7. “¿qué pasa? Él en la comunicación y en la formación del lenguaje, aquí toca enseñarles y darles las pautas, primero, de qué es eso, cómo es, para qué sirve, qué hace, en dónde lo utilizo. Ejemplo, el burro, qué es, es un animal, cómo es el burro, y ahí empieza a describirlo y a responder las demás preguntas y así sucesivamente. De tal manera que se va agregando todas las cosas de la gramática y del lenguaje; pero primero se enseña por categoría el concepto y el significado, lo relaciona con una imagen, con el burrito de verdad, con la palabra escrita y con la seña” D8 (entrevista6).

Tabla 11. Selección de espacios, aprestamiento y enseñanza a niños sordos. Código (SEAENS)

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES FENOMENOLÓGICAS
Ambientes y espacios que posibiliten el aprestamiento y competencias de los niños sordos	Espacios	Los estudiantes sordos en la primera etapa escolar, deben estar en un espacio solo para ellos. Necesario para optimizar el proceso de aprendizaje. Los grupos no tienen el mismo nivel. Los espacios de aprendizaje se deben adecuar a las circunstancias presentadas.
	Competencias en lengua de señas	El servicio de intérpretes, se debe implementar, sólo a partir de quinto de primaria. La meta consiste en que, culminado quinto primaria, el estudiante sordo debe ser competente para comprender a través de intérpretes.

Es de relevante importancia, tener siempre presente que los estudiantes sordos en la primera etapa escolar, deben estar en un espacio solo para ellos, no mezclados con oyentes, porque es necesario para optimizar el proceso de aprendizaje (Fernández, 2003). Asimismo, este proceso es

dinámico, debido a que cada nuevo año escolar, los grupos no tienen el mismo nivel, por tanto, se enfrentan a diferentes necesidades en este aspecto, razón por la cual, los espacios de aprendizaje se deben adecuar a las circunstancias presentadas.

En cuanto al servicio de intérpretes, este se debe implementar, sólo a partir de quinto de primaria, como aprestamiento para el uso adecuado del mismo en básica secundaria. Se hace necesario, debido a que la meta consiste en que, culminado este nivel educativo, el estudiante sordo debe ser competente para comprender a través de intérpretes y, por consiguiente, lo anterior es un indicador del dominio de la lengua de señas.

Al iniciar la básica secundaria (grado sexto), se integran con estudiantes oyentes, por tanto, se deben adaptar a las diferentes formas de interpretación. No obstante, el total de los que llegan, no están en la misma etapa, dado que hay algunos que no solo entienden, sino que también argumentan, pero hay niños que ni siquiera entienden, razón por la cual, se sugiere trabajar por proyectos.

Unidad Temática N° 2: Currículo específico adaptado para la enseñanza a estudiantes sordos. (CEAEES)

El Ministerio de Educación Nacional (s/f) define el currículo como

conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (p.1)

Con base en el referente teórico expresado, construir un currículo específico que responda a las necesidades y expectativas de los estudiantes sordos, implica la elaboración concienzuda de

las mismas, así como de la experticia de docentes y demás actores que aportan a su construcción. Sin embargo, el currículo con adaptaciones, de ninguna manera se convierte en un producto terminado, ni mucho menos estandarizado; éste debe ser objeto de revisión periódica para atender a las necesidades que surjan en la dinámica de su desarrollo, de las disimilitudes entre las formas de aprender de los estudiantes y por supuesto de los niveles de conocimiento cuando ingresan a la escuela.

En respuesta a la mencionada necesidad sustancial, se presentan las categorías emergentes (CE) sustentadas con los testimonios de mayor implicación o vinculación fenomenológica en cada una de ellas.

Categorías emergentes:

1. Adaptaciones del plan de estudios. Código (APE)

2. Estrategias pedagógicas y didácticas específicas para la enseñanza a niños sordos. Código (EPDEENS)

3. Construcciones del conocimiento en la realidad social. Código (CCRS)

1. Adaptaciones del plan de estudios. Código (APE)

El plan de estudios, como uno de los elementos constituyentes del currículo, debe ser construido, teniendo presente todas y cada una de las necesidades y expectativas de estudiantes, padres de familia, docentes y, principalmente de las experiencias y vivencias ocurridas en la escuela. Quiroga (2014). De esta manera, involucra no solamente las áreas incorporadas, sino también prácticas pedagógicas, didácticas específicas, metodologías, tiempos y por supuesto un programa académico, producto del continuo mejoramiento y adaptabilidad a las particularidades

y cambios tecnológicos.

Testimonios e identificación del informante (código asignado)

1. “Se inició trabajando con los sordos en el aula de español, pero nos dimos cuenta de que no nos funcionaba y ¿por qué no funciona? Porque es como si usted tuviera un nivel de español de un niño de segundo de primaria con uno de once” D1 (entrevista2).

2. “...y dijimos: no, definitivamente ellos tienen que tener una clase a parte de español donde la maestra pueda trabajar, además que este español es solamente en lectura y escritura, comprensión y expresión, ahí ya no se va a ver la parte hablada...” D1 (entrevista2).

3. “los chicos de primaria ven todas las asignaturas normalmente, la única diferencia es la asignatura de lengua de señas que sale en el boletín, que sale con nota, que tiene su intensidad horaria, entonces, los chicos sordos no tienen en primaria inglés ni en bachillerato tampoco” D3 (entrevista3).

4. “El español se les da a los sordos a parte, pero en el bachillerato, en primaria no” D3 (entrevista3).

5. “las profesoras que tienen a cargo lo que es castellano o español como segunda lengua, ellas se basan en un currículo que han elaborado de acuerdo a su experiencia, no hay un programa de español como segunda lengua estandarizado para los colegios, cada profesora ha hecho su currículo de acuerdo a la experiencia, se han basado en los currículos de segundas lenguas o de lenguas extranjeras como el inglés por ejemplo” D3 (entrevista3).

6. “...ya lo que es castellano como les dije, cada profesor ha creado de acuerdo a la experiencia y a las necesidades un plan de estudios que ahí lo tenemos porque fue creado por

nosotros, cada colegio lo trabaja así, pero el resto de las asignaturas si ha sido desde los estándares del ministerio de educación, pero con las adaptaciones que los profesores van haciendo durante el año” D3 (entrevista3).

7. “en el boletín les sale lengua castellana como segunda lengua y lengua de señas colombiana con sus logros y notas y también el resto de asignaturas y todo normal” D3 (entrevista3).

8. “con los sordos es necesario hacer una flexibilización curricular que incorpore a los estudiantes a los grupos por su edad, no por su grado para darles la oportunidad a que socialicen con los de su misma edad” IN3 (entrevista5).

9. “Es que la sexualidad es transversal, pero hay que empezar partiendo de los intereses de los propios niños, y mirar cuales son las necesidades” IN1. (entrevista1)

10. “A partir de la experiencia, surgió la clase de lengua de señas, entonces surgió a raíz de un grupo de intérpretes y empezamos a trabajar con la asesoría del INSOR, y con el acompañamiento de varios funcionarios empezamos a estudiar a la comunidad sorda, quien es el sordo, cómo se comunica, y poco a poco esa materia ha venido cogiendo fuerza” D2 (entrevista2).

11. “antes todo se manejaba por proyectos, el INSOR daba las pautas, por ejemplo, la casa. Lo primero era el YO que, si soy niño o niña, mis prendas de vestir, mi nombre, que vengo de una familia, papá, mamá y demás y luego el hogar” D6. D7. (entrevista6).

12. “La secretaria de educación de Bogotá sacaron un currículo, un plan de estudios de lengua de señas hasta ciclo III. Entonces los profesores, los modelos, se están basando en ese currículo de lengua de señas, el de castellano no se tiene todavía, cada profesor está trabajando de acuerdo a su experiencia y al currículo que ha creado” D3 (entrevista3).

13. “...ellos se basan en el plan de estudios que está normal, reglamentado por el ministerio de educación para todas las áreas, los profesores de primaria se basan en el currículo que está normalmente para oyentes y ellos miran las temáticas y de acuerdo a eso van haciendo las adaptaciones y ajustes dependiendo del nivel” D3(entrevista3).

Tabla 12. Adaptaciones del plan de estudios código (APE)

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES FENOMENOLÓGICAS
El plan de estudios enmarcado en un currículo específico y flexible.	Español como segunda lengua	Para los niños sordos el castellano equivale a una segunda lengua. Enseñanza no ajustada a los mandatos del ministerio de educación nacional. Desarrollada de manera específica en esta población de estudiantes. Inexistencia de programa estandarizado para la enseñanza del español como segunda lengua. Elaboración de acuerdo a la experiencia de docentes, basado en los currículos de otros idiomas. El español en secundaria desarrollado de manera separada. Se trabaja lectura, escritura, comprensión y expresión. Carece de sentido la parte fonética.

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES FENOMENOLÓGICAS
	Lengua de señas como área	A partir de la experiencia, surgió como área en el plan de estudios. Los docentes comenzaron a construirla en coordinación con el Instituto Nacional para Sordos. Incorporarla en el currículo como área fundamental. Las calificaciones deben aparecer en el informe académico. Área incluida en el Sistema Institucional de Evaluación.
	Flexibilización curricular	Realización de adaptaciones de acuerdo a las competencias establecidas por el MEN. Siempre teniendo como referente el avance en los saberes obtenidos por los estudiantes. El currículo incorporado en la primaria, se debe realizar por edad de los estudiantes, para facilitar el proceso de socialización. La sexualidad, es un tema sugerido por docentes para trabajar como proyecto transversal. Inexistencia de programa estandarizado para la enseñanza del español. Programa de español creado y adaptado a las necesidades y competencias de los estudiantes.

En concordancia con las normas que rigen la educación en Colombia, la lengua castellana, es una asignatura obligatoria y el ministerio de educación nacional ha establecido unas competencias por niveles, denominadas Estándares básicos de competencias del lenguaje MEN (2003) obstante, para los niños sordos el castellano equivale a una segunda lengua, por tanto, esta debe ser incorporada como tal y su enseñanza no se ajustaría a los mandatos del ministerio, sino que debe ser desarrollada de manera específica en esta población de estudiantes. Tanto así, que no existe un programa estandarizado para la enseñanza del español como segunda lengua; los docentes lo elaboran de acuerdo a su experiencia, basados en los currículos de otros idiomas.

En este mismo sentido, la clase de español en secundaria debe ser desarrollada de manera separada, es decir, sordos y oyentes no pueden compartir esta clase; porque no funciona

enseñarles español a los sordos en el mismo nivel que los oyentes y, por otra parte, se trabaja lectura, escritura, comprensión y expresión, dado que carece de sentido la parte fonética. Sin embargo, cabe aclarar, que la clase de español separando sordos de oyentes, no aplica en primaria, debido a que en primaria los grupos sólo están conformados por niños sordos.

La lengua de señas como área del plan de estudios, surgió a partir de la experiencia. Los docentes comenzaron a construirla en coordinación con el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) y de ésta manera el área en mención fue adquiriendo la importancia que le corresponde como área de enseñanza obligatoria a niños sordos. Dado que, para medir el nivel de competencias de ésta población, es imperioso incorporarla en el currículo como área fundamental. Es así como ésta se evalúa y las calificaciones aparecen en el informe académico y, por tanto, debe estar incluida en el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) como área promocional (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

En cuanto a la flexibilización del currículo, se deben realizar adaptaciones de acuerdo a las competencias establecidas por el MEN para cada una de las áreas y niveles, pero siempre teniendo como referente el avance en los saberes que vayan obteniendo los estudiantes. Desde otro ángulo, se sugiere que el currículo que se incorpore en la primaria, se realice por edad de los estudiantes, con el fin de que a éstos se les facilite el proceso de socialización, dado que, esa variación es un factor influyente.

Así mismo, la sexualidad es un tema imprescindible, el cual los docentes informantes sugieren trabajar como proyecto transversal, partiendo de los intereses de los propios niños, circunstancia que ratifica la agrupación por edad. De otra parte, como no existe un programa estandarizado para la enseñanza del español, el mismo se debe crear, adaptado a las necesidades y

competencias de los estudiantes.

2. Estrategias pedagógicas y didácticas específicas para la enseñanza a niños sordos.

Código (EPDEENS).

Las estrategias pedagógicas que se deben utilizar serán el producto de las reflexiones basadas en los diagnósticos realizados por los docentes, dado que éstas se construirán a partir de las expectativas y necesidades propias de cada estudiante, en donde se tiene en cuenta el nivel, la edad y demás características asociadas al desempeño y competencias adquiridas por los mismos (Zerpa, 2011). El resultado de la definición de estrategias pedagógicas y didácticas confluye en las adaptaciones curriculares flexibles, es decir, en continua construcción.

Testimonios e identificación del informante (código asignado)

1. “Los docentes sí tienen que hacer adecuaciones, porque no es lo mismo una clase con sordos, que una clase con solo oyentes, además la clase para sordos que es más visual, también funciona para los oyentes, o sea, le sirve a los dos” IN1, IN2. (entrevista1).

2. “dentro de los proyectos se van dando categorías de palabras, que en el caso del proyecto ‘la casa’ son los roles o el parentesco, por ejemplo, qué hace mi papá, qué hace mi mamá, en que trabajan, cómo se llaman...” D8 (entrevista6).

3. “a ellos hay que mantenerlos motivados todo el tiempo. En la actividad, el cambio de actividad tiene que ser rápido, no se puede uno quedar, tiene que estar mostrándole que una cosa, que otra, no solamente la lámina, luego la película y lo que va a hacer en el cuaderno” D5 (entrevista6).

4. “Entonces, las cosas que se hagan, debe ser en lo concreto, en lo experimental. En matemáticas y ciencias, sí claro, pero en todas las materias se debe usar no solamente con el objetivo de llegarle a los sordos, sino también a los oyentes, les ha servido mucho eso, estar en lo práctico, en la experimentación” IN2. (entrevista1).

5. “...también viene otra adecuación que es la adecuación metodológica, didáctica y curricular que yo necesito ya en el quehacer específico del maestro” D1 (entrevista2).

6. “...entonces hay cosas que yo como intérprete tengo qué hablar con mi maestro, películas, videos, preferiblemente con subtítulos...” D1 (entrevista2).

7. “Todo lo que sea visual tiene que tener texto escrito, a no ser que yo como profesor vaya a dar una explicación frente al video, y entonces me ubique allí y pare el vídeo y muestre y entonces continuo y ahí sí, pero de resto no” D1 (entrevista2).

8. “en salones donde hay sordos los profes tienen que escribir en el tablero, tienen que esperar a que copien, luego hacer la interpretación, porque el sordo no puede estar copiando y mirando al intérprete al tiempo, ¿cierto?, tienen que hacer cuadros sinópticos, ya saben que las evaluaciones tienen que hacerlas de una manera más visual” D3 (entrevista3).

9. “los profes deben saber qué estrategias deben tener en el aula cuando llega un chico sordo, todo lo que le estoy diciendo, todas las ayudas visuales, qué escribir en el tablero, que, si es el área de matemáticas, utilizar marcadores de diferentes colores para diferenciar signos” D3 (entrevista3).

10. “para mí hay varas cosas a la hora de planear una clase, una de ellas es tener en cuenta los intereses y conocimientos previos de los estudiantes, indagar qué conocen ellos del tema que

vamos a tratar, desde su experiencia vivencial, por ejemplo, si estamos viendo el cuerpo humano, ¿qué conocen del cuerpo humano? ¿Qué tiene? ¿Cómo funciona? Siempre respetando los niveles de comunicación, ya que hay niños que llegan en cero, no conocen el lenguaje de señas, ni oral, pero mediante herramientas visuales se intenta indagar porqué esto es así o de otro modo” D4 (entrevista4).

11. “entonces primero saber qué les interesa y qué conocen. En segundo lugar, sabiendo que ya tienen un conocimiento somero, a partir de este punto, plantear unas actividades que deben ser básicamente muy visuales, me apoyo en imágenes, láminas y trabajos manuales, principalmente para los más pequeños, ya que no cuentan con una formación en lenguaje de señas, lo que les dificulta expresar, pero trabajando con material tangible como plastilina, revistas, resulta más fácil trabajar con base a lo que se propone enseñar” D4 (entrevista4).

12. “obviamente el nivel de actividades y de profundización no va a ser igual para el niño de preescolar que para el niño de 5to; porque con el de 5to puedo hacer unas preguntas más estructuradas en lenguaje de señas, es allí donde la comunicación y el lenguaje de señas es vital, ya podemos variar más los materiales, hacerlos más complejos, videos más complejos. No es el mismo video para los niños de preescolar que para los de 5to, porque con los de 5to podemos hablar de temas más estructurados como células, sistemas” D4 (entrevista4).

13. “...entonces utilizo los niños grandes que ya han trabajado algunas cosas para que apoyen a los pequeñitos explicándoles otras, que puede ser también una estrategia de trabajo en el aula” D4 (entrevista4).

14. “la experiencia significativa es lo que uno trabaja con ellos en toda la parte concreta, lo que ellos puedan ver, palpar y puedan vivenciar ahí” D5 (entrevista6).

15. “Lo importante para un niño sordo es hacer la historieta de su experiencia, ¿cómo es la historieta de experiencia? Por ejemplo, si vamos a enseñar ‘la granja’, entonces, antes de la historieta de experiencia se hace un pre saber con los niños, se le da el vocabulario en lengua de señas con láminas y luego de verdad nos vamos para la finca, donde el niño vea la vaca, la gallina, la persona que cuida los animales, las plantas. Eso es historieta de experiencia, ¿para qué? Para que el niño a través de lo que él manipule, vea, toque, asimile conocimientos y entonces asocie y relacione con todo lo del entorno, así, se puede hacer con ciencias, con lengua castellana, con ética y valores, el comportamiento de una sala de espera de un médico, que el niño aprenda valores. Todo es fundamental, que sea a partir de experiencias significativas” D7(entrevista6).

16. “yo hago mi clase, la planeo y todo y la pienso para el niño sordo, y noto que eso también le beneficia al niño oyente que tiene todas sus capacidades, uno les muestra el video, les trae dibujitos, uno les desmenuza, entonces eso al niño oyente le beneficia muchísimo más D6 (entrevista6).

17. “La importancia de enseñarle al sordo las palabras y el contexto, es porque una misma palabra puede tener muchos significados, por ejemplo, la manzana, inmediatamente hay que hacer las explicaciones, escribir la palabra, pintar una manzana, explicar si es una fruta, todo eso está bien, pero que también se usa ese término en sociales para referirnos a una ubicación geográfica y eso siempre se presenta mucho en las clases con ellos” D7 (entrevista6).

18. “...la palabra y la seña es la misma, ya lo que cambia es cuando usted lo va a escribir. Más sin embargo el contenido se les da, pero para que lo graben. Pero hay que hacer muchas actividades visuales, escribirles en el tablero pasado presente, pasado, futuro y uno les dice: fíjese

cómo termina. Con las terminaciones se trabaja” D6. D7. D8. (entrevista6).

19. “debemos tener material visual como video Beam, tablero digital, computador, manejo de lengua de señas, textos en lengua de señas, televisor, cuentos, narración, Tablet, Cuadernos portables” D5, D6, D7, D8. (entrevista6).

20. “mire acá en una sala de informática hemos realizado algunas clases, cuando vamos a ver, por ejemplo, lo de Simón Bolívar, para eso hay que leer mucho, ¡pues listo! Nos vamos para informática, vamos a ver, busquemos aquí a ver qué encontramos aquí. Quién fue Simón Bolívar, quién consigue la foto, dónde nació y así los motiva, porque es en el computador y no hay que escribir nada, pero hay que mirar, es visual. Entonces ellos tratan de leer y lo que no entienden preguntan qué significan esas palabras, todo lo que sea manejado desde acá, los mantiene interesados” D7, D6. (entrevista6).

21. “Y los juegos interactivos que vienen en cada tema, por lo menos los de primerito uno les pone el cuerpo humano y eso venía las partes, venía como una radiografía y el niño tenía que escribir, por ejemplo, brazo, ha estaba el papel de radiografía, si el niño escribía bien brazo, desaparecía el papel de radiografía y salía el bracito ahí; y si sale cabeza, pues cabeza, ojo, cabello, lo escriben y les sale el muñequito. Eso verdaderamente los anima, los motiva a que tienen que escribir” D8. (entrevista6).

22. “la parte espacial, todo eso lo maneja educación física en el espacio, todo eso para que cuando llegue al salón, ya tenga claro muchas cosas” D5. (entrevista6).

23. “primero hacer una experiencia sencilla, hacerlo vivencial, luego hacerle mucho refuerzo con gráficas y con la palabra y relacionando la seña, luego uno hace una ficha de

retroalimentación para que el niño tenga ahí el concepto y se le pone para que lleve a la casa, para que lea, recortar y pegar, en plastilina” D8 (entrevista6).

24. “uno no puede ir al mismo ritmo que el oyente, porque es que el oyente capta más rápido y con todo lo que se da, él se aburre y empieza otra vez eso profesora, pero eso ya lo vimos, otra vez lo mismo, eso ya me lo sé, ha, pero entiendan que tenemos que ir más despacio porque los sordos no han captado, ¡no, definitivamente no se pueden mezclar!” D5 (entrevista6).

25. “con el niño sordo se deben trabajar muchas fichas y muchos talleres, a ellos les gusta mucho las sopas de letras, rompecabezas, los juegos donde tengan que relacionar la palabra con el dibujo, también las guías, crucigramas, tangram, láminas, los juegos de concéntrese y alcance la estrella” D6 D7 D8 (entrevista6).

26. “relaciones palabra-dibujo, imágenes y seña, seña e imagen, imagen-palabra, se utiliza para todo” D6 D7 (entrevista6).

27. “¿ustedes han visto los jueguitos de ciencias naturales, que son con el aparato digestivo y con los órganos de los sentidos? Viene por un lado la seña y por el otro lado viene el dibujito, ellos son felices que les ponga uno eso” D6 (entrevista6).

28. “hay muchas cosas, pero se necesita de tiempo y de material, juegos interactivos, ahora por you tube, el ahorcado les fascina y es excelente para ellos y dicen rápido, armemos la palabra” D6 D7 D8 (entrevista6).

29. “las programaciones si se pueden hacer de acuerdo a los estándares, pero dándoles tiempo, o sea, no hay que limitar los tiempos, yo digo que con ellos se pueden lograr muchas cosas, pero no limitarlos a un tiempo determinado, hay que dejarlos porque no es el ritmo mío

sino de ellos, ellos son los que dicen hasta donde pueden llegar” D6 (entrevista6).

30. “los tiempos hay que dejarlos flexibles, yo a veces dejo un bloque de tres horas para lenguaje” D8 (entrevista6).

Tabla 13. Estrategias pedagógicas y didácticas específicas para la enseñanza a niños sordos.

Código (EPDEENS)

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES FENOMENOLÓGICAS
Coherencia entre herramientas, tiempos, estrategias pedagógicas y didácticas específicas para la enseñanza a niños sordos	Herramientas de enseñanza	Emplear recursos didácticos visuales como medio de comunicación no verbal, donde los temas se ejecuten sobre situaciones concretas. El material visual debe estar en correlación perfecta con la complejidad del curso y el dominio de la lengua de señas. Es significativo trabajar con material tangible, en especial en los primeros niveles. Lo experimental, se refiere a las vivencias de los estudiantes, las cuales se refuerzan con gráficas y palabras que relacionen la seña. Utilizar fichas de retroalimentación.
	Tiempos de aprendizaje	Los tiempos de aprendizaje de los estudiantes sordos son diferentes al de los oyentes. El sordo es más lento en su aprendizaje, debido a que no puede copiar y mirar al intérprete o al docente al mismo tiempo. Otro ingrediente es la motivación, éstos niños requieren de ella todo el tiempo y cuando se cambia de actividad, se debe realizar de forma ágil. las programaciones se pueden realizar con base en los estándares, pero sin límites de tiempos, estos también deben ser flexibles, más aún si existen discapacidades asociadas.

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES FENOMENOLÓGICAS
	Estrategias pedagógicas	Los docentes deben realizar adecuaciones, porque es diferente una clase para sordos a una clase para oyentes, la clase para el sordo debe ser más visual. Preparar clase para estudiantes sordos, requiere tener en cuenta, intereses y conocimientos previos, estrategias para indagar sobre esos conocimientos desde su experiencia vivencial, siempre respetando los niveles de comunicación, debido a que pueden encontrarse algunos de ellos que no conocen nada. Utilizar estrategias como trabajar lo concreto, lo vivencial, lo que puedan palpar. Uso de actividades interactivas, las cuales motivan al estudiante sordo a la escritura. El trabajo espacial realizado principalmente en las clases de educación física y educación artística. Las relaciones palabra – dibujo, imagen – seña, seña – imagen, imagen – palabra. Trabajar por proyectos para que el niño asimile a través de lo que vea y manipule.

La enseñanza a niños sordos, requiere de herramientas visuales, donde los temas, se ejecuten sobre situaciones concretas, apoyados en lo posible de lo experimental (Molinet, 2016). Con respecto a lo visual, por ejemplo, la presentación de un vídeo, este obligatoriamente debe ir subtítulo; de no ser posible obtener material con estas características, entonces, le corresponde al maestro, ir haciendo intervalos, o sea suspendiendo la presentación e ir explicando lo acontecido. Así mismo, el material visual debe estar en correlación perfecta con la complejidad del curso y el dominio de la lengua de señas por parte de los estudiantes.

Con respecto a las situaciones concretas, es significativo trabajar con material tangible, en especial en los primeros niveles, porque resulta más fácil la comprensión. En cuanto a lo experimental, se refiere a las vivencias de los estudiantes, las cuales se refuerzan con gráficas y palabras que relacionen la seña, para posteriormente utilizar fichas de retroalimentación.

Dentro de las herramientas de gran utilidad e importancia se destacan el uso de láminas, siempre asociadas con la palabra, es decir, el texto. El computador, es una herramienta con la cual se pueden realizar los juegos interactivos, complementados con el uso de video beam o el televisor. Asimismo, la relación dibujo palabra, como es el caso de los crucigramas y de los juegos de concentración, que según los informantes son actividades que realizan estos niños con gusto y, por tanto, son importantes para la aprehensión de los conocimientos, convirtiéndose en herramientas de gran valía.

Los tiempos de aprendizaje de los estudiantes sordos son diferentes al de los oyentes, el sordo es más lento en su aprendizaje, debido a que si se escribe primero en el tablero, hay que esperar que copien, luego hacer la interpretación, debido a que el sordo no puede copiar y mirar al intérprete o al docente al mismo tiempo. Por su parte, las programaciones se pueden realizar con base en los estándares, pero sin límites de tiempos, estos también deben ser flexibles, más aún si existen discapacidades asociadas (déficit cognitivo, por ejemplo). Otro ingrediente es la motivación, éstos niños requieren de ella todo el tiempo y cuando se cambia de actividad, se debe realizar de forma ágil.

En otra dimensión cuando se trata de estrategias pedagógicas, los docentes tienen que realizar adecuaciones, porque no es lo mismo una clase para sordos a una clase con solo oyentes; la clase para el sordo es más visual. Así que, al preparar una clase para estudiantes sordos, se debe tener en cuenta, primero los intereses y conocimientos previos y segundo, encontrar las estrategias para indagar sobre esos conocimientos desde su experiencia vivencial, siempre respetando los niveles de comunicación, debido a que pueden encontrarse algunos de ellos que no conocen nada.

En este mismo sentido, con los sordos hay que utilizar estrategias como trabajar lo concreto, lo vivencial, lo que puedan palpar. Lo anterior significa, que se debe enseñar al sordo las palabras en su contexto, debido a que una misma palabra puede tener diferentes significados, como, por ejemplo, la palabra manzana (fruta, ubicación geográfica, parte de una bicicleta, entre otras), adquiere diferente significado de acuerdo al contexto.

Aunado a lo anterior, otras estrategias enriquecedoras tienen que ver, en primer lugar, el uso de actividades interactivas, las cuales motivan al estudiante sordo a la escritura; segundo, el trabajo espacial que se realiza principalmente en la clase de educación física y educación artística, tercero, las relaciones palabra – dibujo, imagen – seña, seña – imagen, imagen – palabra; cuarto, trabajar por proyectos para que el niño asimile a través de lo que vea y manipule.

3. Construcciones del conocimiento en la realidad social. Código (CCRS)

El ingreso por primera vez a la institución educativa para una cantidad considerable de niños sordos, constituye el inicio de la construcción de su idioma. Asimismo, la extraordinaria oportunidad de socializar con sus pares. Dadas estas circunstancias de plausible importancia, docentes y directivos, encausarán sus conocimientos, experiencias y tecnologías de la educación, para encontrar la mejor forma de atenuar la carencia de LSC, que permita cerrar la brecha en la construcción de mundo.

Todo lo anterior, se cristalizará, a través de un currículo flexible, que posibilite a estos estudiantes, su verdadera inclusión en la sociedad y por supuesto tal acontecimiento, trascienda de manera efectiva en la mejora de su calidad de vida y bienestar de los estudiantes y sus familias.

Testimonios e identificación del informante (código asignado)

1. “entonces el fenómeno de la educación de los sordos es complejo; en necesario atacar desde las puntas, desde la primera infancia hasta la superior para poder mirar como cerrar la brecha, como el niño sordo puede adquirir desde muy temprana edad la lengua y con la lengua la construcción del mundo, ¿la escuela qué tiene que hacer? Tendrá que crear currículos que respondan a esa necesidad social” IN3 (entrevista5).

2 “entonces la escuela tendrá que organizar currículos que les permita espacios diferenciados y años diferentes, escuelas paralelas” IN3 (entrevista5).

3 “Lo imprescindible de que los niños sordos necesiten ver, tocar, probar, observar es porque el alumno no tiene el concepto de, o sea para que él aprenda qué es. Porque uno a un niño oyente le dice: la mesa, él ya tiene la idea porque ha escuchado la mesa desde que nació y en la casa le dicen: lleve esto para la mesa, en la mesa hay tal cosa; él ya tiene el concepto de lo que es la mesa. El niño sordo llega sin nada de conceptos, nosotros tenemos que darle el vocabulario, la palabra y que lo relacione con la mesa” D7. (entrevista6).

4 “¿para qué sirve darle el significado del vocabulario, el significado de las cosas a través de lo concreto, de lo real? Porque en la casa no hablan lengua de señas, él no tiene un idioma todavía establecido, entonces hay que proporcionarlo todo de forma visual como lo hemos dicho” D6 (entrevista 6).

Tabla 14. Construcciones del conocimiento en la realidad social. Código (CCRS)

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES FENOMENOLÓGICAS
Hechos y circunstancias que generan construcción del conocimiento en la realidad social	Aprendizaje	Mitigar la carencia del aprendizaje de la LSC, con currículos que respondan de manera eficiente a esta necesidad social. Por lo general, los niños sordos llegan a la escuela sin ningún concepto, situación que los coloca en desventaja con los oyentes quienes desde la casa se han comunicado con su familia todo el tiempo.
	Vocabulario	Importante construir desde la escuela conocimientos a partir de vocabularios proporcionados de manera visual. Para construir el idioma en los estudiantes, cada nuevo término, se inicia mostrándolo a partir de hechos concretos, con imágenes o cosas de la vida real, luego se escribe la palabra y enseguida se crea la seña.

La problemática de la educación de la población sorda es compleja, dado que, dicha situación implica realizar transformaciones educativas de fondo y forma desde la primera infancia hasta la educación superior. Es así que, con el propósito de lograr que el estudiante se apropie de su lengua para comunicarse eficientemente, y así mismo, construir su mundo, para ello, la escuela tendrá que involucrarse en la responsabilidad de mitigar la carencia del aprendizaje de la LSC, con la creación de currículos que respondan de manera eficiente a esta necesidad social.

Generalmente, los niños sordos llegan a la escuela sin ningún concepto, esto, es una situación que los coloca en desventaja con los oyentes quienes desde la casa se comunican con su familia continuamente. De este modo, cuando en la escuela se les habla de un objeto, ellos ya lo han escuchado y fácilmente lo relacionan, por ejemplo, la mesa; él ya tiene la idea porque ha escuchado la mesa desde que nació y en la casa le dicen: lleve esto para la mesa, en la mesa hay

tal cosa; él ya tiene el concepto de lo que es la mesa. Al niño sordo no le sucede igual, porque él nunca ha escuchado nada, más aún si su familia es oyente y no se saben comunicar.

Aunado a lo anterior, es importante que en la escuela se construyan conocimientos a partir de vocabularios proporcionados de manera visual, es decir, cada vez que se dé un término, este se inicie mostrándolo a partir de hechos concretos, con imágenes o cosas de la vida real, luego se escribe la palabra y enseguida se crea la seña, para que el estudiante pueda construir su idioma.

Unidad Temática N°3: Políticas relacionadas con la educación de estudiantes sordos.

Código. PREES

Una de las debilidades en cuanto a las políticas referentes a la atención de estudiantes sordos a nivel nacional, radica en el hecho de que no existe hasta la presente una relación de cooperación entre el sector salud y educación, razón por la cual la identificación de la esta condición en los niños se asume por parte del personal médico como una falencia o enfermedad, mas no, como una condición que debe ser atendida desde muy temprana edad por el sector educativo.

Aunado a lo anterior, al no existir educación ni divulgación, en su mayoría, los padres de familia no saben qué hacer ni a quién recurrir y más bien tal lo asumen como una situación vergonzosa que tratan de ocultar (Cámara, 2013). Así mismo, en las convocatorias para nombrar personal docente, no hay una circunscripción especial que busque incorporar al sector educativo, profesionales docentes sordos, quienes serían los ideales para la enseñanza a esta población.

Otras falencias relacionadas con las políticas de atención se trasladan a las secretarías de educación e instituciones educativas, quienes, por desconocimiento de sus responsabilidades, en la mayoría de los casos, no asumen los roles como debe ser, o se despreocupan del tema, y

entonces, la contratación del personal de apoyo (modelos lingüísticos e intérpretes), se realiza de manera extemporánea.

Las categorías emergentes encontradas dentro de esta unidad temática corresponden a las siguientes:

1. Difusión significativa de las políticas de atención temprana a población sorda. Código. (DSPATPS)

2. Gestión de las secretarías de educación y compromisos del operador. Código. (GSECO)

3. Gestión de directivos para optimizar la calidad de la educación de estudiantes sordos. Código (GDOCEES)

4. Veeduría de la contratación y organización interna para la administración del servicio de modelos lingüísticos e intérpretes. Código. (VCOIASMLI)

1. Difusión significativa de las políticas de atención temprana a población sorda. Código. (DSPATPS)

Los errores que aún se siguen cometiendo en la atención educativa a niños con limitación auditiva, tiene varias aristas, entre ellas, es importante resaltar el hecho de la identificación de la condición a temprana edad, seguida de las políticas de difusión sobre qué deben hacer los padres, a quién recurrir. A todo lo anterior, se une el hecho de que solo cuando llegan a la edad escolar, es que los padres de familia ven la necesidad de educación para sus hijos, y entonces, buscan refugio en las instituciones educativas, después de pasados cinco, seis, siete o más años de someter a estos niños al aislamiento, debido a la carencia de un idioma para comunicarse.

Testimonios e identificación del informante (código asignado)

1. “no existe en este momento atención temprana integral a niños sordos” IN3 (entrevista5).

2. “hace falta en la primera infancia, una articulación sectorial, es decir, salud y educación, que permita una identificación temprana de la población. El fenómeno es fuerte, porque los médicos siguen diagnosticando muy certera la sordera y la tratan como una enfermedad, es decir, no conocen o no quieren conocer asuntos que tienen que ver con la lengua de señas entonces toda la orientación médica está por otro lado, por la rehabilitación y entonces los padres le creen al médico” IN3 (entrevista5).

1. “son cosas que Colombia no conoce” IN1 (entrevista1).

2. “si la definición de educación incluyente que tiene la UNESCO es responder a las necesidades y particularidades de la población, eso es inclusión, cuando yo logro responder” IN3 (entrevista5).

Tabla 15. Difusión significativa de las políticas de atención temprana a población sorda

Código. (DSPATPS)

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES FENOMENOLÓGICAS
Implicaciones concernientes a la difusión efectiva de las políticas de atención temprana a población sorda	Identificación de la población	Necesidad imperiosa de articular los sectores salud y educación, para identificación temprana de la discapacidad auditiva. Valorar la sordera como una condición y no como enfermedad.
	Necesidades educativas	Atención especial a las necesidades particulares de aprendizaje. Se siguen cometiendo demasiados errores al atender las necesidades educativas de esta población de estudiantes.

Uno de los factores que inciden en la identificación tardía de la discapacidad auditiva, radica en la ausencia de una articulación entre los sectores salud y educación, debido a que no existe hasta la presente atención temprana integral a niños sordos. Este fenómeno es de importancia sustancial, porque en gran parte de los casos, los médicos siguen diagnosticando la sordera como una enfermedad, mas no como una condición que los hace diferentes en la forma de aprender y por supuesto todo lo que de allí se desprenda.

La UNESCO (2005). Define la educación incluyente, como el hecho de implementar de forma exhaustiva lo necesario para responder a todas y cada una de las necesidades de la población, en este caso, los sordos. Este tipo de personas, requieren atención especial, debido a que sus necesidades educativas son diferentes en el tratamiento que se da a los demás estudiantes. El hecho de suplir de manera eficiente las necesidades y particularidades educativas, garantiza que estos niños funcionen de forma integral en la sociedad. No obstante, todo lo anterior es algo que en Colombia no ha tenido la suficiente difusión y por consiguiente se siguen cometiendo demasiados errores al atender las necesidades educativas de esta población de estudiantes.

2. Gestión de las secretarías de educación y compromisos del operador. Código. (GSECO)

Las secretarías de educación están obligadas bajo en decreto 366 (2009), a realizar la gestión para la contratación del operador que se encarga de prestar el servicio de apoyo educativo, en lo referente al personal de modelos lingüísticos e intérpretes de LSC. Además, son responsables de tramitar todo lo relacionado con capacitación a docentes y apoyo a las instituciones educativas en la consecución de ayudas didácticas, adecuación de espacios, creación del laboratorio de lengua, y, de herramientas que optimicen la calidad de la educación impartida a los niños en esta

condición.

Testimonios e identificación del informante (código asignado)

1. “básicamente hablando de Cúcuta, vemos dificultades con el proceso de contratación, con el operador. El problema está en las claridades que se tienen que tener frente a los procesos de contratación de los servicios de apoyo. ¿Por qué? Primero que todo porque el decreto 366 que es el que reglamenta eso es algo confuso y se presta para su mala interpretación y, por otro lado, eso es un negocio y hay otros intereses que priman sobre la calidad y el derecho a la educación, eso trasciende en que la contratación de intérpretes no pueda ser oportuna o que la calidad de los mismos no sea anexada” IN3 (entrevista5).

2. “nosotros acá en Bogotá como está organizado, hay unos colegios que reciben cognitivo, o sea hay inclusión con cognitivo y otros colegios lo que son ciegos y hacen inclusión, otros que recibimos auditivos, lo que es sordos, otros que hacen lo que es autismo que es como unos acá en Bogotá y lo de psiquiátricos y eso también se supone que pues hay en unos colegios más centralizados” D3 IN3 (entrevista3).

3. “...porque la cuestión de tenerlos todos revuelticos digámoslo así, eso se hizo hace muchísimos años se trabajó así, que estaban los sordos con los que tenían problema cognitivo y con todas las discapacidades y lo que hemos tratado es como de diferenciar y separarlos un poco para que puedan tener una mejor atención y como lo que dice el ministerio el gobierno las secretarías es brindarles una calidad de educación y así es muy difícil porque si aquí llega una discapacidad no más al colegio y los profes se vuelven locos en el sentido de que (noooo, llegaron sordos, nooo!) Porque cómo los manejamos, como no oyen nosotros los profes no estamos capacitados porque cómo hacemos, y se asustan o se siente como la indisposición, un

poco el rechazo o el miedo, como el temor que hay ¿no? Cómo hago sí, imagínese en un colegio donde hay todas las discapacidades ya es mucho más difícil” D3 (entrevista3).

4. “son nueve o diez colegios en Bogotá que trabajamos sólo con sordos y hay otros con ciegos y, pero cada uno tiene una discapacidad y así se da una mejor atención” D3 (entrevista3).

5. “si yo revuelvo todo acá y tengo población con todas las discapacidades, así un docente sea el más hábil, el Non Plus Ultra, pues no va a poder atender a todas las necesidades, porque cada uno requiere una atención diferente. Si yo los pongo en lugares distintos no los estoy segregando, sino que estoy respondiendo a sus necesidades y lo que hago es congregar en esta institución educativa a estas personas” IN3 (entrevista5).

Tabla 16. Gestión de las secretarías de educación y compromisos del operador. Código (GSECO)

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES FENOMENOLÓGICAS
Entorno relacionado con la gestión emprendida por las secretarías de educación	Contratación del servicio de apoyo	Interpretación de la norma concerniente a la contratación del servicio de apoyo.
	Atención a la discapacidad	Especialización por discapacidad. Valoración realizada por equipo interdisciplinario. Personal y dotación necesaria. Responder a las necesidades de aprendizaje de manera eficiente.
	Compromisos del operador	Perfil y competencias del personal a ser contratado.

Teniendo como referente el decreto 366 de 2009 que reglamenta lo concerniente a la contratación de modelos lingüísticos e intérpretes como personal de apoyo necesario e imprescindible en la educación de niños y jóvenes sordos; con base en la experiencia, se detecta que la mencionada norma es de alguna manera confusa, lo que traduce en malas interpretaciones.

Adjunto a la situación expresada, se encuentran los intereses que tienen tanto las organizaciones que contratan como la de los contratantes; donde tales intereses son más importantes que la calidad y el derecho a la educación, situación que trasciende en la oportuna y e idoneidad del personal contratado para tan importante misión.

Por otra parte, para lograr optimizar la prestación del servicio educativo a estudiantes con discapacidad, es decir, brindarles educación de calidad; los colegios se deben especializar en la atención de una sola necesidad educativa, que permita una verdadera inclusión de estos niños y jóvenes. La estrategia consiste en identificarla, mediante valoración realizada por el equipo interdisciplinario que debe existir en cada secretaría de educación (Decreto 366 de 2009), para así distribuirlos de acuerdo a la condición más relevante encontrada.

De la misma forma, se direccionan hacia la institución educativa especializada quien tendrá el personal y la dotación necesaria para optimizar el servicio educativo; porque en la práctica es imposible, que un docente, así sea el más competente, no va a poder atender todas las necesidades, dado que cada individuo, requiere una adaptación diferente. Si se asignan estos estudiantes en colegios distintos y agrupados de acuerdo a su necesidad educativa, no se están segregando, por el contrario, se está respondiendo a su necesidad educativa de manera más eficiente.

La contratación del operador no está regulada con exactitud, como tampoco el perfil y competencias que debe tener el personal de intérpretes y modelos lingüísticos; razón por la cual, una vez definido el operador, estos solo se preocupan por contratar personal, al cual le asigna funciones, sin que realmente exista un mecanismo que filtre las competencias de interpretación del personal que aplique para ocupar este cargo o función.

3. Gestión de directivos para optimizar la calidad de la educación de estudiantes sordos.

Código (GDOCEES)

La gestión de los directivos de las instituciones educativas en cabeza del rector, juegan un papel preponderante, porque son ellos los responsables de todo lo que acontece al interior de la misma y que por supuesto tiene en absoluto que ver con el proceso misional que allí se desarrolla. Asprella (2016). Por tanto, son los encargados de solicitar y exigir a los entes territorial y nacional, a través de diferentes mecanismos, el cumplimiento de normas y demás aspectos que tienen que ver con la atención de la población educativa bajo su tutela o responsabilidad.

Por otra parte, rector y coordinadores deben propender porque en la construcción del PEI se especifique la flexibilización del currículo y los mecanismos de seguimiento y control que se realizará para su estricto cumplimiento. Asimismo, preocuparse por la continua capacitación del personal docente a su cargo, que redunde en mejorar la calidad del servicio educativo, como también ofrecer cursos de LSC a padres de familia y actividades lúdicas y recreativas que incrementen el bienestar de los estudiantes con limitación auditiva.

Testimonios e identificación del informante (código asignado)

1. "...entonces tenemos que mirar curricularmente como flexibilizamos y como construíamos esto, pero eso exige algo administrativo, entonces eso exige que el rector del colegio, las directivas del colegio se den cuenta de esas necesidades y comiencen a gestionar, a gestionar maestros, gestionar intérpretes para poder tener los recursos humanos que yo requiero para cubrir esas necesidades curriculares..." D1 (entrevista2).

2. “si yo comprendo muy bien quién es el sordo, entonces yo puedo ofrecer una respuesta patente para él y tengo que exigirle a la secretaría de educación ello; entonces es responsabilidad del colegio, porque la secretaría de educación por sí sola no va a poder, es el colegio que tiene que decirle: ‘venga secretaría de educación, vamos a hacer esto’, éste tipo de organización” IN3 (entrevista5).

3. “la cobertura de la internet tiene que ser directa y mantenerse actualizado en las capacitaciones de las TIC y todo lo que salga nuevo en educación especial, porque a veces es difícil, no llega hasta aquí la información” D7 (entrevista6).

4. “algo fundamental con los niños sordos, cuando llegan aquí al colegio, es la escuela de padres. Uno tiene que enseñarles hasta que recorten una cartulina, que hagan una lotería, con los números, con la familia, que lo recorten de un almanaque viejo, para que ellos sigan la secuencia, aunque sea del 1 al 30. Un papá no hace ese material, en la escuela de padres sí les toca, que yo no sé escribir, bueno aquí tiene el almanaque nuevo, recorte esto, péguelo aquí” D8 D7 D6 (entrevista6).

5. “hay algo que es básico y a nosotros nos hace falta, es el profesor de educación física. ¿Por qué? Partiendo de que el sordo tiene un problema con el equilibrio, por el oído, es un problema que lo tienen todos. Ahí comienza el problema de la lateralidad, del manejo del cuaderno, de la escritura de las letras, de las que van a la derecha, las que van a la izquierda. Necesitamos una persona especial para eso. No es lo mismo que nosotros llenemos el espacio, porque es que no tenemos los conceptos” D7. (entrevista6).

6. “ya que van a jornada única, entonces que pongan todo lo que es la parte lúdica, deportiva y artística” D7 (entrevista6).

7. “hace falta un laboratorio de ciencias naturales así sea chiquitico” D8 (entrevista6).

8. “uno no puede ir al mismo ritmo que el oyente, porque es que el oyente capta más rápido y con todo lo que se da, él se aburre y empieza ´otra vez eso profesora, pero eso ya lo vimos, otra vez lo mismo, eso ya me lo sé’, ha, pero entiendan que tenemos que ir más despacio porque los sordos no han captado, ¡no, definitivamente no se pueden mezclar!” D5 (entrevista6).

9. “...aquí tenemos solamente un grupo de sordos por nivel, entonces en sexto hay sordos, en séptimo, en octavo, en noveno, décimo y once también. Décimo y once trabajan media fortalecida, y el resto de cursos pues sí su jornada básica en la mañana” D1 (entrevista2).

10. “otro aspecto es la indicación de la seña, debe haber una integración entre el bachillerato y la primaria, tiene que haber un día de capacitación de lengua de señas en la semana, nosotros con ellos, es decir, primaria con bachillerato. Debe haber un tiempo de empalme en cuanto a las señas, que al menos dos veces al mes estemos dos horas en contacto” D7 D8 (entrevista6).

11. “nosotros hemos tenido una actitud muy abierta a aprender. Pero hay la limitante del material y del intérprete. Entonces a veces se queda uno como frustrado cuando preparó una clase con un video bello del universo y llego yo a ponerlo y no hay internet. Entonces ¿qué pasó? No hay internet, entonces, escribamos porque no hay más” D7 (entrevista 6).

Tabla 17. Gestión de directivos para optimizar la calidad de la educación de estudiantes sordos Código (GDOCEES)

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES FENOMENOLÓGICAS
Liderazgo y compromiso de directivos para optimizar la calidad de la educación recibida por estudiantes sordos	Flexibilización del currículo	Gestión ante las autoridades competentes. Rector y coordinadores del colegio, responsables de liderar la flexibilización del currículo. Currículo inmerso en el PEI.
	Compromiso institucional	Atención a las necesidades educativas especiales. El rector del colegio, debe exigir a la secretaría de educación todo el apoyo necesario que permita la satisfacción de las necesidades y expectativas de los estudiantes sordos. El rector debe gestionar la capacitación continua del personal docente y directivo para la actualización en el uso de las TIC
	Capacitación docente	El personal docente, y directivo de las instituciones educativas deben recibir periódicamente actualización en el uso de las TIC y educación especial. Empalme entre primaria y secundaria en el vocabulario de LSC.
	Escuela de padres	Orientaciones para el acompañamiento en el aprendizaje. Los niños sordos requieren de mayor dedicación por parte de sus padres, para que lo realizado en el colegio tenga un efectivo acompañamiento en casa. Aprendizaje obligatorio de LSC; para que en cualquier parte o situación se pueda comunicar con su hijo.
	Adecuación de espacios	Involucra, tiempos y actividades que requieren programarse, como complemento en la formación de niños con deficiencia o ausencia auditiva. Actividades lúdicas, deportivas, artísticas. Aulas espaciales, para que faciliten el trabajo en equipo y la manipulación de materiales didácticos
	Herramientas para la enseñanza	Herramientas visuales y tangibles, disponibles todo el tiempo en el salón de clase. Conectividad a internet permanente, puesto que el sordo es visual, estas herramientas deben precisamente ser, todas aquellas que faciliten o estén diseñadas para tal fin; esto incluye elementos o dispositivos que se utilizarían en el laboratorio de ciencias.

El rector y demás directivos del colegio son los responsables de liderar la flexibilización del currículo, de hecho, desde el PEI, con el concurso imprescindible de los docentes. Como

consecuencia, van a surgir una serie de necesidades de diferente índole; circunstancia que obliga a gestionar ante las autoridades competentes, este cúmulo de requerimientos, entre otros, aprobación, plan de estudios, capacitación, dotación, planta física, planta de personal docente, nombramiento de nuevos maestros, de modelos lingüísticos e intérpretes; que se requieren para suplir con calidad esas necesidades curriculares.

La institución educativa es quien construye el PEI, por tanto, es la responsable de cumplir con todo lo que en este documento rector propone. Por consiguiente, el director del colegio, como representante legal, es quien debe exigir a la secretaría de educación todo el apoyo necesario que permita la satisfacción de las necesidades y expectativas de los estudiantes sordos, dado que, la secretaría de educación por sí sola no lo va hacer.

De otra parte, el personal docente y directivo de las instituciones educativas deben recibir periódicamente actualización en el uso de las TIC, más aún cuando para nadie es desconocido, que se han convertido en herramientas de gran impacto y que por supuesto contribuyen de una manera significativa en el aprendizaje de niños sordos (Domínguez, 2015).

No obstante, la capacitación y actualización debe incluir todo lo que concierne a educación especial, por ejemplo, el sordo generalmente tiene problema con el equilibrio, entonces existe dificultad con la lateralidad que trasciende a la escritura; en este caso, la clase de educación física, es fundamental, por tal razón los docentes, deben recibir capacitación, dado que, en la mayoría de los casos no se está lo suficientemente preparado para desarrollarla con la eficiencia requerida. Así mismo, se propone realizar integración entre profesores de primaria y de secundaria, para realizar un empalme en lo que respecta a las señas, con el fin de darle coherencia y continuidad al proceso educativo.

Otro de los indicadores, atañe a la escuela de padres. La misma, es primordial porque los niños sordos requieren de mayor dedicación por parte de sus padres, para que lo realizado en el colegio tenga un efectivo acompañamiento en casa. Es, en este espacio donde los padres de niños sordos, se concientizan de sus responsabilidades, la principal, la obligatoriedad de aprender LSC; porque de esa manera se puede comunicar con su hijo y partiendo de ahí, todo lo demás se facilita (Cámara, 2013).

Así mismo, cuando se refiere al espacio, no solamente incluye lo físico, lo locativo; también involucra, los tiempos y actividades que requieren programarse, como complemento en la formación de niños con deficiencia o ausencia auditiva, tal es el caso de lo lúdico, lo deportivo, lo artístico. Además, las aulas deben ser espaciosas, para que faciliten el trabajo en equipo y la manipulación de materiales didácticos.

En cuanto a las herramientas para la enseñanza, estas deben de estar disponibles todo el tiempo en el salón de clase, como también la conectividad a internet debe ser permanente. Puesto que el sordo es visual, estas herramientas deben precisamente ser, todas aquellas que faciliten o estén diseñadas para tal fin; esto incluye elementos o dispositivos que se utilizarían en el laboratorio de ciencias.

4. Veeduría de la contratación y organización interna para la administración del servicio de modelos lingüísticos e intérpretes. Código. (VCOIASMLI)

El compromiso del rector y demás directivos docentes es fundamental para la realización del acompañamiento que se debe realizar al personal contratado como modelos lingüísticos e intérpretes educativos. Este personal debe tener los conocimientos necesarios que le permitan realizar de manera eficiente y efectiva la supervisión del servicio que prestan los funcionarios

contratados para el servicio de interpretación. Además de lo anterior, debe construir los mecanismos con los cuales se ejerza el control del cumplimiento en horarios, presentación personal y cumplimiento del rol, evaluación del desempeño, entre otros (Asprella, 2016).

Testimonios e identificación del informante (código asignado)

1. “si no hay una persona supervisando este trabajo, no podemos decir que todo está bien”

IN1 (entrevista1).

2. “...los coordinadores igual con lo que uno escucha es: tienen más responsabilidades, tienen más sedes que atender, tienen otros compromisos, pero en este caso si necesitamos uno que tienen que nombrarlo para que lo otro también esté funcionando ¿por qué? Porque está muy débil ese servicio que nosotros estamos viendo para la población sorda” IN1, IN2 (entrevista1).

3. “las directivas deben conocer el perfil de los agentes educativos que contrata el operador para que pueda ver las capacidades de quienes van a hacer este servicio de interpretación frente al trabajo del conocimiento para nuestros estudiantes sordos” IN1. (entrevista1).

4. “Es básico en la parte académica el coordinador académico, como es básico el rector, sin apoyo del rector, un proceso de inclusión es muy complicado...” D1 (entrevista2).

5. Observaciones: “nosotros vimos que llegan tarde, vimos que no llegan a tiempo a las clases...” IN1 (entrevista1).

6. “Si yo voy a la secretaría de educación, ellos dicen: nosotros estamos haciendo nuestra parte” IN1 (entrevista1).

7. “nosotros tenemos también el área de interpretación independiente de todas las áreas, el área de interpretación también tiene un delegado al concejo académico” D1 (entrevista2).

Tabla 18. Veeduría de la contratación y organización interna para la administración del servicio de modelos lingüísticos e intérpretes Código (VCOIASMLI)

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES FENOMENOLÓGICAS
Direccionamiento para ejercer seguimiento y control del servicio que prestan modelos lingüísticos e intérpretes	supervisión	Diseño e implementación de mecanismos de control interno para la evaluación, seguimiento y mejoramiento continuo de la calidad educativa. Equipo idóneo, conformado por personal, con los conocimientos necesarios para supervisar el servicio que prestan los intérpretes y modelos lingüísticos. El equipo, debe realizar tal acción, verificando que el personal esté completo, que lleguen a tiempo al aula, que brinden el acompañamiento adecuado y que sea competente en su rol.
	liderazgo	Líder con asiento, voz y voto en el consejo académico, Aporte de ideas que surjan en la enseñanza de la LSC, debido a que son ellos los que están en contacto y se comunican a diario con los estudiantes sordos.

La institución, debe organizar procesos encargados de diseñar e implementar mecanismos de control interno en cuanto a la evaluación, seguimiento y mejoramiento continuo de la calidad educativa; en ellos, se debe incluir un equipo conformado por personal idóneo; es decir, con los conocimientos necesarios para supervisar el servicio que prestan los intérpretes y modelos lingüísticos. El equipo en mención, debe realizar tal acción, verificando que el personal esté completo, que lleguen a tiempo al aula, que brinden el acompañamiento adecuado y que sea competente en su rol. Del mismo modo, se debe hacer un seguimiento continuo, contando con el apoyo de los directivos quienes reportan ante la secretaría de educación las necesidades que se

presentan y por consiguiente deben gestionarlas para suplirlas en el menor tiempo (Cambier, 2015).

Así mismo, debe existir entre los actores que acompañan el proceso de la interpretación, un líder que tenga asiento, con voz y voto en el consejo académico, como una nueva área del currículo, lo anterior, con el propósito de que adquiriera relevancia y sea tomada en cuenta en cuanto al aporte de ideas que surjan en la enseñanza de la LSC, debido a que son ellos los que están en contacto y se comunican a diario con los estudiantes sordos.

Unidad Temática N°4: Influencia del contexto en el aprendizaje de niños sordos.

Código. ICANS

El hecho de que a una familia llegue un niño sordo, es un acontecimiento casi que en la totalidad de los casos no deseado, situación que genera desconcierto y los padres de familia se llenan de angustia y no saben que hacer. Por tal razón, la primera condición es aceptar y entender que realmente no son niños discapacitados (a no ser que se encuentre asociada a la sordera alguna otra condición), que se trata es de niños que aprenden de manera diferente porque al no escuchar, su lengua, es distinta a la de sus padres, y estos (padres), están obligados a aprenderla para que así construyan idioma en sus hijos, de la misma manera que lo hacen con los oyentes, pero en este caso utilizando las señas (Cámara, 2013).

Como consecuencia de lo anterior, las instituciones educativas que se ocupan de la educación de niños sordos, deben ofrecer cursos de aprendizaje dirigida a los padres de familia y estos por supuesto deben estar obligados a inscribirse y participar. Además, la escuela debe propiciar actividades que involucren la comunidad sorda adulta, en contextos diferentes al recinto escolar, para que de ésta manera se incremente el léxico y se promueva la socialización de los niños con

otras personas en su misma condición.

Las categorías emergentes que corresponden a esta unidad temática son:

1. Características y compromisos de padres de familia inherentes a la educación de niños sordos. Código. (CCPFIENS)

2. Características y actividades de la comunidad sorda. Código. (CACS)

1. Características y compromisos de padres de familia inherentes a la educación de niños sordos. Código. (CCPFIENS)

Los padres de familia de niños sordos, motivados por la institución educativa deben promover la conformación de la escuela de padres, porque aprovechando esta organización, van a poder reunirse y por consiguiente programar diferentes tipos de actividades (educativas, culturales, deportivas, lúdicas, entre otras), todas ellas con la intención de aprender a comunicarse con sus hijos y a tratar de entender su mundo, para ayudárselo a construir; porque es a través de una buena comunicación en casa y en colegio, que éstos niños pueden salir avantes en su proceso educativo (Cámara, 2013).

Testimonios e identificación del informante (código asignado)

1 “...porque la mayoría de sus padres son oyentes y no se comunican con ellos en lengua de señas, entonces no están allí para apoyar el proceso natural de enseñanza que se da en la familia del oyente. Es allí donde está la primera gran diferencia.” D4. IN3. D7. (entrevista4).

2 “tratamos de que los padres se vinculen a las actividades, que vengan a cursos de lenguaje de señas, pero los padres les interesa muy, muy, muy poco.” D4 (entrevista4).

3 “creo que los padres ahora están más en el trabajo, tienen más ocupaciones, que en el hogar acompañando a sus hijos.” D4 (entrevista4).

4 “yo siento que los padres se han despreocupado mucho de su responsabilidad como padres, ellos interpretan como educación es la escuela, entonces: yo debo llevar a mi hijo a la escuela y la responsabilidad es de la escuela, eso no me corresponde a mí como papá” D4 (entrevista4).

5 “los padres de familia deben aceptar que sus niños no son discapacitados sino diferentes y como diferentes les toca aprender a comunicarse con ellos” D4 (entrevista4).

Tabla 19. Características y compromisos de padres de familia inherentes a la educación de niños sordos. Código. (CCPFIENS)

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES FENOMENOLÓGICAS
Abordaje de compromisos de los padres de familia, inherentes a la educación de hijos sordos	comunicación	Aceptación de la condición y capacidad de entender que no son niños discapacitados sino diferentes, y que esa diferencia los obliga a capacitarse en el aprendizaje de LSC, para que estos niños desde temprana edad aprendan a comunicarse con sus padres.
	Acompañamiento en la educación	Escuela de padres como estrategia para orientar en el acompañamiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

Una de las dificultades de mayor relevancia de oyentes y que por el azar de la vida se convierten en padres de familia de niños que nacen sordos, consiste en la aceptación de ésta condición, junto a la capacidad de entender que no se trata de niños discapacitados sino diferentes, y que esa diferencia los obliga a capacitarse en el aprendizaje de lengua de señas, para que estos niños desde temprana edad aprendan a comunicarse con sus padres. Esta condición mejoraría la calidad de vida y desempeño en la escuela, dado que, los padres ayudarían a sus

hijos de la misma manera que lo hacen con los oyentes (Cámara, 2013).

Otra gran dificultad, reside en que los padres de familia se han despreocupado del rol que deben asumir con hijos en la condición de sordera, por tanto, consideran que la educación de los niños es responsabilidad de la escuela, porque eso de enseñarles no les corresponde, esa es función de los docentes y precisamente los llevan al colegio, porque ellos piensan que no están en capacidad ni es su obligación hacerlo. En este sentido, la institución educativa está también en el deber de realizar actividades con la escuela de padres para subsanar tal inconveniente.

2. Características y actividades de la comunidad sorda. Código. (CACS)

El hecho significativo de la forma como ven y construyen el mundo los sordos, es diferente al de las personas oyentes, razón más que suficiente para comprender la importancia y necesidad de que los niños sordos interactúen con personas que nacieron sordas, porque dada esta condición natural, permite a estas personas, abordar a los niños con inconfundible facilidad, de tal manera, que se convierten en una herramienta notable a la hora de construir lenguaje y conocimientos. Además, esa socialización, motiva tanto a los niños como a los padres de familia a participar de diferentes actividades y por qué no decirlo, ser personas más felices.

Testimonios e identificación del informante (código asignado)

1. “hay que abrirle las puertas a la comunidad sorda con un objetivo, con un fin, que los niños asistan a las actividades que organiza la asociación de sordos adultos como actividades deportivas, culturales, religiosas, como es la pastoral del silencio, la misa los domingos que la realizan en lengua de señas, la catequesis, esto está ayudando a que más personas se interesen y aprendan la lengua de señas” D6 D7 (entrevista6).

2. “nosotros como docentes también necesitamos ese contacto con la comunidad, porque ellos tienen otra lengua que vengan y nos den a conocer a nosotros, a los profesores, todo ese vocabulario que tienen ellos, tienen un vocabulario como muy propio que solo manejan ellos, de la vida cotidiana, de los que ellos hacen, nosotros tenemos que avanzar en eso” D6 (entrevista6).

3. “creo que también es vital la presencia de personas sordas adultas como modelos de lengua, como modelos de identidad, porque llevo muchos años de experiencia trabajando con sordos y creo que tengo un buen acercamiento con el lenguaje de señas, pero la forma en que veo el mundo es muy diferente a como lo ve una persona sorda.” D4 D7 D8 (entrevista4).

4. “los modelos lingüísticos tienen esa facilidad de saber cómo llegarles a los niños sordos, entonces creo que son una herramienta vital” D4 (entrevista4).

Tabla 20. Características y actividades de la comunidad sorda. Código. (CACS)

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES FENOMENOLÓGICAS
Espacios de integración a través de actividades con la comunidad sorda	Integración	Asistencia a actividades deportivas, religiosas, recreativas y culturales de la asociación de sordos.
	Lenguaje	Espacio propicio para interactuar y aprender el vocabulario propio de los niños sordos, Léxico coloquial, el de la vida cotidiana, relacionado con su quehacer y necesidades particulares, de trabajo y de familia. Aprendizaje del léxico complementario al educativo.
	Adulto sordo como modelo lingüístico	Interacción con personas sordas adultas como modelos de lengua para niños y docentes. La forma como ven el mundo los sordos difiere a la de oyentes, aun con dominio en LSC. Esta condición natural, permite llegarles a los niños, con especial facilidad, por tal razón, se convierten en herramienta trascendental.

En cuanto a la comunidad sorda, es importante encontrar los canales de comunicación que permitan la integración con el fin de que los niños asistan a las diferentes actividades que realiza la asociación de sordos adultos como actividades deportivas, culturales, religiosas, recreativas, entre otras. Lo anterior contribuye a que más personas se interesen por aprender LSC.

Así mismo, los docentes también se beneficiarían de la integración con la comunidad sorda, porque encontrarían el espacio propicio para interactuar y aprender el vocabulario que tienen ellos, que es propio de los sordos, todo ese léxico coloquial, o sea, el de la vida cotidiana, relacionado con su quehacer y necesidades particulares, de trabajo y de familia.

De otra parte, es vital la presencia e interacción con personas sordas adultas como modelos de lengua para los niños y docentes, debido a que la forma como ven el mundo los sordos difiere de la que tienen los oyentes, aunque tengan dominio en el uso de la lengua de señas. Esta condición hace que las personas sordas tengan esa facilidad natural de llegarle a los niños, por tal razón se convierten en una herramienta trascendental.

Por último, a lo largo del capítulo, se presentaron un conjunto de unidades temáticas, y al interior de cada una de ellas, categorías emergentes con el mismo tenor, que auspician la conformación de la realidad alrededor del objeto de estudio. Sin embargo, es necesario aclarar, que como se trata de una investigación cualitativa, es posible encontrar en torno a otros raciocinios, diversos caminos de interpretación, organización y condensación de la información, y, como resultado se obtendrían análisis que permitirían realizar nuevos aportes y complementar con otras representaciones la cobertura hermenéutica sobre los nuevos hallazgos.

En tal circunstancia, la investigadora, en el marco del interés y las necesidades indagatorias, ha realizado con rigurosidad todos y cada uno de los elementos emergentes presentados en el

texto del capítulo, para construir los argumentos que dan evidencia de lo sucedido dentro del contexto de estudio y que, por ende, constituyen el extracto fundamental, sobre los cuales se construyen los lineamientos para cada una de las situaciones fenomenológicas vinculantes.

5. Lineamientos para la Enseñanza

5.1 Razonamientos Sobre los Elementos Informativos Recabados

La finalidad del presente capítulo reside en presentar los lineamientos para la enseñanza de estudiantes de educación preescolar, educación básica (primaria y secundaria) y educación media con limitación auditiva, de tal manera que den utilidad al tratamiento de la información recabada, y por consiguiente permitan robustecer el proceso hermenéutico realizado, y así de esta manera ofrecer una mejor respuesta a los objetivos de la investigación. El análisis se ha realizado a partir de cada una de las implicaciones fenomenológicas, que tienen como referente su taxativo indicador, dentro de la correspondiente relación contextual que encuadra las categorías emergentes reveladas en la totalidad de las unidades temáticas emergentes encontradas.

Las nominaciones referidas fueron esbozadas en los resúmenes analíticos presentados en el capítulo anterior. Por esta razón, es de relevancia, la descripción de un conjunto de lineamientos, para que todos los interesados en el tema tengan la oportunidad de reflexionar con mayor propiedad los resultados del estudio. Estos lineamientos se realizan teniendo presente los objetivos de la investigación, de tal manera que en cada inciso se evidencie su cumplimiento de acuerdo a lo indagado y planteado por la investigadora.

En el marco de los objetivos de la investigación, se plantean los siguientes argumentos:

Unidad Temática N° 1. Actores en el aula de clase.

Categoría 1. Características y funciones relacionadas con el quehacer de modelos lingüísticos e Intérpretes educativos.

Modelos lingüísticos e intérpretes deben ser personas que demuestren excelente dominio de las diferentes técnicas de interpretación, razón por la cual su vinculación debe estar mediada por una serie de pruebas que permitan valorar su conocimiento y destreza de las mismas.

Como corresponsales de la educación de estudiantes sordos, modelos e intérpretes deben transmitir con eficiencia, eficacia y efectividad todo lo que el docente está diciendo, para que los mensajes no se contaminen o pierdan su contenido real.

Con respecto al nivel escolar, el mínimo exigido es el grado de bachiller, no obstante, sus competencias académicas deben estar lo suficientemente cimentadas, de tal manera que les permitan comprender las temáticas desarrolladas en cada una de las áreas del conocimiento, impartidas en la educación básica y media. De la misma forma, es conveniente que éstos, se especialicen por áreas y de esta manera se pueda garantizar un servicio de interpretación de calidad.

Modelos e intérpretes deben ser personas con valores éticos, capaces de mantener un alto grado de discreción y respeto por los acontecimientos sucedidos en los actos pedagógicos; debido a que todo lo que en clase se discuta o realice, no debe ser objeto de comentarios, ni muchos menos cuestionado en otros escenarios del contexto educativo o comunitario. Por otra parte, estos actores, son personas diferentes al intérprete coloquial, dado que éste último, solo domina la conversación cotidiana y para tal fin no requiere de ninguna formación académica ni preparación especial.

Como compromiso en su labor, intérpretes y modelos lingüísticos, deben asumir la realización de un protocolo de preparación de clase, que implica tres momentos, el antes, el durante y el después, del momento pedagógico. En este orden, el antes consiste en el

conocimiento de temáticas, estrategias y recursos, que cada docente utilizará en clase, así como también la indumentaria, es decir, el vestuario, el cual debe ser de un solo tono, de colores oscuros, no llamativos o estampados. El segundo momento, se refiere a la interpretación propiamente dicha, o sea la corresponsabilidad que se debe guardar en el acto pedagógico, como también, la ubicación en el aula y manejo de los espacios, de tal manera que su actuar llegue a todos con la misma eficiencia. El tercer momento, implica la discreción, ética y respeto; tema descrito en lineamiento anterior.

Reuniones periódicas donde se constituyan mesas de trabajo que cumplan con diferentes objetivos, de acuerdo a la dinámica del servicio de interpretación, como por ejemplo la unificación de señas, labor que facilita y mejora la calidad de la comunicación y el aprendizaje; así mismo, la creación continua de señas que redunden en la incrementación del léxico; como también constituyan la oportunidad de socializar las diferentes experiencias y anécdotas en la prestación del servicio de interpretación y de modelo lingüístico.

Los protagonistas en el acto pedagógico son los profesores y los estudiantes; el intérprete, se limita solo a interpretar al docente y a los estudiantes cuando éstos requieren participar de la clase. Sin embargo, el modelo lingüístico es quien desarrolla la temática, pero exclusivamente en la clase de lengua de señas, no sin antes aclarar, que para tal fin debe contar con el acompañamiento y asesoría del docente, tanto en la preparación de la clase, como en el desarrollo de la misma.

En preescolar y educación básica primaria es imperativo destacar la presencia del modelo lingüístico en el acto pedagógico, debido a que, su condición de discapacidad, les permite ver el mundo de un modo distinto a los oyentes, situación de gran relevancia, dado que favorece la

comunicación asertiva con los estudiantes que se encuentran en su misma condición.

Modelos lingüísticos e intérpretes en ningún momento constituyen un auxiliar pedagógico del docente; su labor se limita al mejoramiento y preparación de las técnicas de interpretación, por consiguiente, el intérprete de ninguna manera puede asumir el rol de docente, dado que esta circunstancia retrasaría el proceso.

Categoría 2. Características y funciones relacionadas con el quehacer del docente de estudiantes sordos.

Atendiendo la definición de educación inclusiva de la UNESCO, y, en lo referido a estudiantes con limitación auditiva, la eficacia reside en separarlos en el aprendizaje inicial (preescolar y básica primaria), de tal manera que se garantice el aprendizaje de la lengua de señas. Por otra parte, los niños sordos aprenden de manera diferente, razón por la cual, el desarrollo de la enseñanza debe ser específica para esta población.

Así mismo, para dar respuesta a las necesidades particulares de cada institución educativa, los estudiantes se deben ubicar tanto por etapas de vida como por dominio de la lengua de señas. También, el hecho de que el docente parta de la identificación del nivel de comunicación en que se encuentran los estudiantes, le facilitará planear clases de acuerdo a la capacidad comprensiva de los estudiantes.

En la educación inicial, es decir en preescolar y básica primaria, los estudiantes sordos no deben compartir aula con oyentes, por tanto, la totalidad de las clases se deben programar y desarrollar exclusivamente en lengua de señas. Por tal razón, los docentes de esta clase de estudiantes, deben poseer dominio de la LSC.

En preescolar y por lo menos hasta cuarto grado de primaria, además del docente, se requiere de la presencia y participación activa del modelo lingüístico, dado que este actor se considera imprescindible, porque piensa como sordo y por tanto, ve el mundo de la misma forma que lo hacen los niños en su misma condición.

Para el grado quinto de primaria y los consecuentes en básica secundaria y media, se requiere la participación del intérprete de LSC. Cabe aclarar que en el grado quinto de primaria los niños se van adaptando a la interpretación, aunque en su aula solo compartan con otros niños iguales a ellos, para que, cuando ingresen a la básica secundaria (grado sexto), puedan interactuar con niños oyentes y por supuesto solo requieran de un intérprete para comprender lo que enseña el profesor.

El docente, además de dominar la LSC, debe demostrar competencias en el diseño y ejecución de currículos flexibles, así mismo, estar dispuesto a realizar todas y cada vez que sea necesario, las adaptaciones curriculares a que hubiere lugar, con base en los diagnósticos realizados a los estudiantes que ingresan a la institución y posteriormente a los avances que estos van teniendo en el transcurso del año escolar.

El docente de estudiantes sordos en preescolar y primaria debe únicamente preparar y ejecutar sus clases en LSC, por ningún motivo debe asumir los dos roles de forma simultánea, es decir, hablar y al mismo tiempo interpretar en lengua de señas. Aunado a lo anterior, el profesor para los primeros años de escolaridad debe ser un maestro superior o licenciado, preferiblemente en educación especial.

Una de las características que deben tener los docentes con respecto a su desempeño, es el de poseer conocimientos en investigación, que le permitan con facilidad indagar el proceso

comunicativo que traen sus estudiantes, como también la etapa de vida en que se encuentran, conocimiento que le permite optimizar el proceso de enseñanza.

Categoría 3. Aprendizaje de la lengua de señas y habilidades de los estudiantes sordos.

Los ambientes de aprendizaje apropiados para llegar de manera significativa a la comprensión de la lengua de señas, consiste en implementar en todas las clases, la exposición o puesta en común de situaciones de la vida cotidiana, lo anterior significa, que el docente y modelo lingüístico deben ser personas con la habilidad suficiente para representar situaciones vivenciadas por los niños en su ambiente natural.

Constituye un aspecto importante para tener en cuenta, la ubicación de los estudiantes sordos en el salón de clase. Uno, para que los mensajes enviados en señas puedan ser visualizados sin obstáculos y la información llegue de manera oportuna a todos los estudiantes. Dos, es inherente una alta probabilidad que pre-saberes y niveles de dominio de lengua de señas, sean diferentes entre ellos; circunstancia que debe aprovechar el maestro con base en el diagnóstico realizado, para determinar la mejor forma de acomodación en el salón de clase, de tal manera que propicie un ambiente de aprendizaje que logre la trascendencia en la calidad de lo aprendido.

El hecho de realizar un diagnóstico a los estudiantes que ingresan en cada año escolar, es relevante y por supuesto importante y necesario, dado que, radica en varios aspectos de trascendencia como son, por ejemplo, la ubicación en el salón de clase, la asignación de responsabilidades y tareas, la formación de equipos de trabajo, entre otras; particularidades que deben guardar coherencia con las habilidades innatas de los niños.

En lo que respecta a la enseñanza de la lengua de señas, como primera lengua del niño sordo, se deben tener en cuenta varios aspectos como, por ejemplo; en primer lugar los verbos, estos solo se enseñan en infinitivo; en segundo lugar, los sinónimos, dado que señas sinónimas no existen, para el sordo, silla, sofá, taburete, significan lo mismo y es un elemento para sentarse; de ahí, la dificultad de interpretación cuando leen un texto en español; y tercero, los tiempos verbales, en este caso se utiliza, ayer para el pasado, hoy para el presente, y mañana para el futuro, (comer ayer, comer hoy, comer mañana), por tal razón, no existe conjugación.

Otro aspecto de gran transcendencia, consiste en la construcción del “banco de señas”, razón por la cual en la medida en que surjan nuevas señas, estas se deben ir incorporando a un diccionario; documento de relevancia en cada una de las áreas, dada la especificidad de acuerdo a la disciplina del conocimiento abordada.

También, es imperiosa la creación de mesas de trabajo que posibiliten la organización de la didáctica de la enseñanza de la LSC, de tal manera que todas sus competencias puedan ser adquiridas a través de proyectos innovadores. La anterior acción, forma parte del currículo de preescolar y primaria, con el cual, los estudiantes adquieren las habilidades y conocimientos necesarios, que los conduzcan hacer un uso eficiente y efectivo del servicio de interpretación, una vez que ingresen al ciclo de secundaria y compartan aula con estudiantes oyentes.

El niño sordo como ser con capacidades mentales equiparables con los oyentes, pero que, ocurrida esta condición, su forma de comunicarse y de explorar el mundo es diferente a sus pares oyentes, dado que para ellos la información la reciben a través de los sentidos de la vista, el olfato y el tacto, y de hecho con mayor sensibilidad que los demás, situación que los convierte en seres muy detallistas a todo lo que les rodea.

Los estudiantes sordos requieren de mayor tiempo, dedicación y acompañamiento, debido a que, al no recibir información auditiva, procesan la información de manera más lenta. Lo anterior corrobora la importancia de diseñar y desarrollar un currículo adaptado a sus necesidades.

Categoría 4. Selección de espacios, aprestamiento y enseñanza a niños sordos.

La adecuación de espacios, lo mismo que la ubicación de los niños dentro del salón, es un proceso dinámico que se rige de acuerdo al nivel de dominio de lengua de señas, etapa de vida, conocimientos y competencias, los cuales cambian año a año y también dentro del mismo periodo escolar, de acuerdo al progreso de los estudiantes, el docente realizará la reubicación de los mismos dentro del aula, dándole atención a esta dinámica.

El servicio de intérpretes, se debe implementar solo a partir de quinto de primaria como aprestamiento para el uso adecuado del mismo en básica secundaria. Se hace necesario, debido a que la meta consiste en que, culminado este nivel educativo, el estudiante sordo debe ser competente para comprender a través de intérpretes y, por consiguiente, lo anterior es un indicador del dominio de la lengua de señas.

Al iniciar la básica secundaria (sexto grado), los estudiantes sordos, se integran con sus pares oyentes, razón por la cual, se deben adaptar a las diferentes maneras de interpretación. Sin embargo, del total de los niños que ingresan a sexto, con seguridad llegan en etapas de desarrollo diferente, dado que algunos no solo entienden, sino que también argumentan, pero por supuesto existirán niños que ni siquiera entienden, razón por la cual, es imprescindible el diagnóstico y a partir del mismo, desarrollar el trabajo por proyectos.

Unidad Temática 2. Currículo específico adaptado para la enseñanza a estudiantes sordos. CEAEES

Categoría 1. Adaptaciones del plan de estudios.

La Lengua Castellana es una asignatura obligatoria que se debe cursar, desde primero hasta undécimo grado (Ley 115 de 1994), para lo cual el MEN ha diseñado los estándares básicos de competencias del lenguaje (MEN 2003). Sin embargo, para los estudiantes sordos, esta asignatura equivale a su segunda lengua, y debe ser incorporada de manera particular a esta población. Pero, como no existe hasta la presente un programa estandarizado del español como segunda lengua, los docentes de éstos niños, deben elaborar un programa para su enseñanza, basados en su experiencia, como también en currículos de otros idiomas.

En secundaria, donde comparten aula, sordos y oyentes, la clase de lengua castellana debe desarrollarse por separado para los dos tipos de población, debido a que tienen diferentes maneras y necesidades de aprendizaje; dado que el trabajo con los sordos, se centra en lectura, escritura, comprensión y expresión, más la fonética, carece de sentido para ellos. Esta condición no aplica en primaria, donde sordos y oyentes se encuentran en aulas diferentes.

Para medir el nivel de competencias de la población sorda, es imperioso incorporar al currículo el área de lengua de señas colombiana (LSC) y por supuesto, constituir la como fundamental en el plan de estudios. Aunado a lo anterior, también debe estar incluida en el Sistema Institucional de Evaluación SIE (decreto 1290 de 2009), como área promocional, y, sus calificaciones se presenten en los informes académicos regulados de manera autónoma por la institución educativa.

El currículo que se implemente con la población sorda debe ofrecer todas las posibilidades de flexibilización, que permita las adaptaciones de los estándares de competencias establecidos por el MEN en todas las áreas y niveles. El referente de las adaptaciones lo constituyen, el avance de los saberes, la edad de los estudiantes, así como también, las necesidades particulares de cada uno, entre otras, tal como la sexualidad tema que requiere de tratamiento especial, específicamente en preescolar y primaria.

Categoría 2. Estrategias pedagógicas y didácticas específicas para la enseñanza a niños sordos.

Las herramientas visuales son fundamentales en la enseñanza a niños sordos, porque permiten ejecutar temas sobre situaciones concretas, apoyados en lo posible de lo experimental. Así, por ejemplo, al presentar un vídeo, este obligatoriamente debe ir subtítulo; de no ser posible obtener material con estas características, entonces, le corresponde al maestro, hacer pausas en el transcurso del mismo, e ir explicando lo acontecido. Así mismo, el material visual debe estar en correlación perfecta con la complejidad del curso y el dominio de la lengua de señas de los estudiantes.

En los niveles de preescolar y primaria, es significativo trabajar con material tangible, basado en el contexto, las vivencias de los estudiantes y situaciones concretas, dado que, de esta manera, les resultará más fácil la comprensión de los temas. Así mismo, se deben reforzar los contenidos empleando gráficas y palabras que relacionen la seña, para posteriormente utilizar fichas de retroalimentación, el uso de láminas, siempre asociadas con la palabra, es decir, el texto. El computador, es una herramienta con la cual se pueden realizar juegos interactivos, complementados con el uso de video beam o el televisor. Asimismo, la relación dibujo palabra,

como es el caso de los crucigramas y de los juegos de concentración, actividades que realizan estos niños con gusto y, por tanto, son importantes para la aprehensión de los conocimientos, convirtiéndose en herramientas de gran utilidad.

Las programaciones se deben realizar con base en los estándares, pero sin límites de tiempo, debido a que los tiempos de aprendizaje de los estudiantes sordos son diferentes al de los oyentes. Es conveniente también, que estos sean flexibles, más aún si existen discapacidades asociadas (déficit cognitivo, por ejemplo). Además, en todo momento, se debe tener en cuenta la motivación, por tanto, el cambio de actividad debe realizarse de forma ágil, evitando así, caer en la monotonía.

Los docentes deben realizar las adecuaciones pedagógicas pertinentes, es decir, primero debe partir de los intereses y conocimientos previos de los estudiantes sordos, luego, encontrar las estrategias para indagar sobre esos conocimientos desde su experiencia vivencial, en lo tangible, en las palabras (señas) empleadas en su contexto, siempre respetando los niveles de comunicación, debido a que pueden encontrarse algunos de ellos que no conocen nada.

El uso de actividades interactivas y el trabajo por proyectos, utilizadas con el propósito de motivar al estudiante sordo a la escritura, al desarrollo y afianzamiento de habilidades espaciales y motrices. También cabe destacar la importancia de incluir como estrategia, las relaciones entre palabras, imágenes y señas, ya que les permiten a estos niños, la apropiación de conocimientos de manera dinámica y apropiada a la recepción de la información a través de lo que vean y manipulen.

Categoría 3. Construcciones del conocimiento en la realidad social.

Se deben realizar transformaciones educativas en todos los niveles, es decir, desde la primera infancia hasta la educación superior. Cuyo propósito principal, consiste en brindarle a este tipo de población, la posibilidad de construir su mundo como el de cualquier otra persona, o sea, adquirir la capacidad de desenvolverse en una sociedad a la que también tienen derecho. Para ello, deben aprender a comunicarse de manera eficiente, y, en este aspecto, la escuela tiene la responsabilidad de involucrarse, no solo en abrir espacios para los sordos, sino también, en la creación de currículos que respondan de manera eficiente a la necesidad del aprendizaje de esta población.

La construcción de vocabulario en un niño comienza en la relación de comunicación con su familia o las personas que lo atienden a diario. Dado este evento, el niño que nace sordo, requiere de manera imprescindible comunicarse en lengua de señas, para que de esta forma pueda elaborar su léxico y por consiguiente la creación de conceptos, antes de llegar a la escuela. La situación planteada, exige a su familia (padres, hermanos, y demás personas) aprender LSC, para que de esta forma crezca en equiparables condiciones a la de sus pares oyentes.

En la escuela, para que el niño sordo construya su idioma, los conocimientos se deben cimentar a partir de terminología proporcionada de manera visual; esto es, en cada oportunidad de incorporar un nuevo término, el mismo se inicia, mostrándolo a partir de hechos concretos, valiéndose de imágenes o situaciones de la vida real, posteriormente se escribe la palabra y por último se crea la seña.

Unidad Temática 3. Políticas relacionadas con la educación de estudiantes sordos.

PREES

Categoría 1. Difusión significativa de las políticas de atención temprana a población sorda.

1. La articulación entre los sectores salud y educación, es clave para que, a la población sorda, se le pueda brindar un servicio educativo de calidad. El acaecimiento en mención, permite la obtención de un diagnóstico a tiempo, y por supuesto, los casos detectados puedan ser tratados como una condición especial, que los hace diferentes en la forma de aprender y de comunicarse; mas no como una enfermedad que limita su plena convivencia y desenvolvimiento en la sociedad.

2. Los errores que se han cometido, y que aún se siguen cometiendo en educación incluyente, radica en el hecho de la pobre difusión y bajo conocimiento de las personas que dirigen y ejecutan la educación en todos los niveles. Razón por la cual, la ampliación de conocimientos en este tópico, tanto de autoridades educativas como de docentes, es prioritaria, dado que este esfuerzo es trascendente, para el tratamiento adecuado de la educación de la población sorda.

Categoría 2. Gestión de las secretarías de educación y compromisos del operador

El servicio de contratación de personal de apoyo (modelos lingüísticos e intérpretes educativos), está regulado mediante el decreto 366 de 2009, razón por la cual, las autoridades competentes, es decir las responsables de realizarla, están obligadas a ejecutar tal contratación, a través de operadores que cumplan con las condiciones allí estipuladas en cuanto al perfil del personal contratado y demás disposiciones como prontitud, cantidad, organización, seguimiento y evaluación. De lo contrario, la calidad y el derecho a la educación que recibe la población sorda no trasciende el espíritu de la norma en mención y los fines de la educación inclusiva.

Es conveniente que los colegios además de atender la educación “regular” o “convencional”, se especialicen en la atención de una sola necesidad educativa especial, con el propósito de optimizar la prestación del servicio educativo, que permita una real y verdadera inclusión de estos niños y jóvenes, (por ejemplo, una institución especializada en la atención de niños sordos). La estrategia consiste en identificar la necesidad educativa especial NEE, mediante la ejecución de un proceso de valoración a cargo del equipo interdisciplinario que debe existir en cada secretaría de educación (decreto 366 de 2009). Con base en los resultados de la acción anterior, la autoridad educativa local, procederá a la asignación de estudiantes al colegio destinado de acuerdo a la discapacidad más relevante encontrada.

La institución educativa especializada deberá contar con personal y dotación necesaria que garantice el óptimo servicio educativo. Lo expresado se justifica y argumenta, debido a que en la práctica es imposible, que un docente, así sea el más competente, no va a poder atender en su salón de manera eficiente todas las necesidades de sus estudiantes, dado que cada individuo, requerirá de una adaptación diferente. Si se asignan estos estudiantes en colegios distintos de acuerdo a su necesidad educativa, no se están segregando, por el contrario, se está respondiendo a su necesidad educativa en las mejores condiciones.

Regular de forma diáfana la contratación del operador, como también el perfil y competencias que debe tener el personal de intérpretes y modelos lingüísticos. Así mismo, establecer un protocolo, que filtre las competencias de interpretación del personal que aplique para ocupar este cargo o función.

Categoría 3. Gestión de directivos para optimizar la calidad de la educación de estudiantes sordos.

Las instituciones educativas donde reciben formación niños y jóvenes sordos, requiere de la construcción de un currículo flexible; el cual debe ser liderado por el rector y su equipo académico; reflexiones y disertaciones que deben quedar plasmadas en el PEI como documento que rige todo lo que tiene que ver con el quehacer educativo al interior de cada colegio. La construcción del documento (PEI), develará una serie de necesidades, circunstancia que obliga a gestionar ante las autoridades competentes, este cúmulo de requerimientos, entre otros, aprobación, plan de estudios, capacitación, dotación, planta física, planta de personal docente, nombramiento de nuevos maestros, de modelos lingüísticos e intérpretes; que se requieren para suplir con calidad esas necesidades curriculares.

El rector como representante legal de la institución educativa, debe velar por el acatamiento de lo plasmado en el PEI, por tanto, para cumplir a cabalidad, está en la obligación de exigir a la secretaría de educación todo el apoyo necesario que permita la satisfacción de las necesidades y expectativas de los estudiantes sordos, dado que, la secretaría de educación por sí sola no lo va hacer.

El personal docente y directivo de las instituciones educativas, debe recibir periódicamente capacitación y actualización en el uso de las TIC como herramienta educativa de gran impacto que contribuye de manera significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños sordos. Además, la capacitación permanente, debe incluir otros tópicos que conciernen al manejo de este tipo de personas, por ejemplo, el sordo generalmente tiene problema con el equilibrio, entonces existe dificultad con la lateralidad que trasciende a la escritura; en este caso, la clase de

educación física, es fundamental. Además, es fundamental la integración entre profesores de primaria y de secundaria, para realizar un empalme en lo que respecta a las señas, con el fin de darle coherencia y continuidad al proceso educativo.

La escuela de padres es de obligatoria creación, debido a que es primordial la participación de los padres en todos los eventos educativos, recreativos, culturales, deportivos y comunitarios de los niños sordos. Los espacios mencionados constituyen oportunidades inmejorables para el aprendizaje de LSC; porque si el padre de familia se logra comunicar con su hijo sordo de forma fluida, su proceso de aprendizaje e inclusión se facilita considerablemente.

Los espacios para el proceso de enseñanza aprendizaje de la población sorda apunta en dos direcciones. Una relacionada con los espacios físicos, estos deben incluir aulas lo suficientemente grandes que permitan y faciliten el trabajo en equipo y la ubicación y manipulación de materiales didácticos y de elementos tecnológicos indispensables para el desarrollo de las actividades académicas. Otra, referida a los tiempos y actividades complementarias programadas, tal es el caso de lo lúdico, lo artístico y deportivo entre otros.

Las herramientas para la enseñanza, deben estar disponibles en el salón de clase en todo momento, es decir, cada aula debe contener todos los elementos tecnológicos visuales necesarios, como también la conectividad a internet, dado que el aprendizaje visual es el primordial en la población sorda.

Categoría 4. Veeduría de la contratación y organización interna para la administración del servicio de modelos lingüísticos e intérpretes.

La institución educativa, en cabeza del rector debe diseñar e implementar mecanismos de control interno, en cuanto a la evaluación, seguimiento y mejoramiento continuo de la calidad educativa. Por tanto, debe constituir un equipo conformado por personal idóneo; es decir, con los conocimientos necesarios para supervisar el servicio que prestan los intérpretes y modelos lingüísticos. El equipo en mención, debe realizar tal acción, verificando que el personal esté completo, que lleguen a tiempo al aula, que brinden el acompañamiento adecuado y que sea competente en su rol. Lo anterior, para reportar las novedades al operador y la secretaría de educación, y con base en lo anterior realizar la mejora continua.

Los actores que acompañan el proceso de interpretación, deben elegir un líder, el cual tendrá un asiento en el consejo académico, organismo interno, en el cual tendrán voz y voto, como una nueva área del currículo, lo anterior, con el propósito de que adquiera relevancia y sea tenida en cuenta en cuanto al aporte de ideas que surjan en la enseñanza de la LSC; la razón fundamental se debe a que son ellos los que están en contacto y se comunican a diario con los estudiantes sordos, por tanto conocen de cerca sus necesidades y expectativas.

Unidad Temática 4. Influencia del contexto en el aprendizaje de niños sordos. ICANS

Categoría 1. Características y compromisos de padres de familia inherentes a la educación de niños sordos.

El proceso de comunicación entre padres e hijos es fundamental, más aún si el hijo nace sordo; la primera tarea consiste en la aceptación de esta condición; la segunda reside en comprender que su hijo aprende de forma diferente a un oyente y que por tanto les exige como padres aprender LSC, condición que les facilita la comunicación con los niños. El hecho de superar estas dos situaciones, contribuye en la mejora de la calidad de vida y desempeño en la

secuela.

La educación de los niños constituye una responsabilidad compartida entre escuela y hogar, por tanto, los padres de familia deben ser partícipes de todas las actividades que allí se realicen, la enseñanza y formación de los niños con discapacidad auditiva requieren aún más el acompañamiento de sus acudientes. En este sentido, el colegio debe propender por la vinculación efectiva de los padres de familia para subsanar tal dificultad.

Categoría 2. Características y actividades de la comunidad sorda.

El colegio como parte de su responsabilidad en la adquisición de saberes y de facilitar la inclusión efectiva de su población estudiantil sorda, debe encontrar los canales de comunicación y de integración con la comunidad sorda (asociación de sordos), e integrarse con ellos y participar de forma activa en todos los eventos, deportivos, culturales, recreativos, académicos, entre otros.

Los docentes también se beneficiarían de la integración con la comunidad sorda, situación en la cual, encontrarían el espacio propicio para interactuar y aprender el vocabulario que tienen ellos, que es propio de los sordos, todo ese léxico coloquial, o sea, el de la vida cotidiana, relacionado con su quehacer y necesidades particulares, de trabajo y de familia.

La presencia e interacción con personas sordas adultas como modelos de lengua para los niños y docentes, se convierte en una herramienta trascendental, debido a que la forma como ven el mundo los sordos difiere de la que tienen los oyentes, aunque tengan dominio en el uso de la lengua de señas. Esta condición hace que las personas sordas tengan esa facilidad natural de llegarle a los niños, la cual, constituye un elemento más de aprestamiento para su inclusión en la

sociedad.

5.2 Valoración Fenomenológica de los Lineamientos Para la Enseñanza a Niños Sordos

La composición de lineamientos para la enseñanza a niños con limitación auditiva, desde cada una de las categorías emergentes encontradas, las cuales, se encuentran enmarcadas en unidades temáticas, dan respuesta puntual a sus respectivos indicadores. Por tanto, su construcción ha sido el fruto de un ejercicio profundo de análisis e intensa reflexión, y se entregan al sistema educativo colombiano, como un producto que aporta conocimiento transcendental en la educación inclusiva, y que, dada su importancia y magnitud, favorecerá la prestación óptima del servicio educativo a esta población.

Por otra parte, su divulgación y acogida por las autoridades educativas, servirá como plataforma que contribuirá a la reorganización de la prestación del servicio educativo a la mencionada población. Dado que, su aplicación y evaluación en las instituciones educativas, enriquecerá lo que aquí se propone, siempre en la óptica de optimizar el aprendizaje y por supuesto trascender en cuanto a educación inclusiva se refiere.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, G. (2003). La educación inclusiva como estrategia para abordar la diversidad. Bogotá: Ministerio de Educación Pública.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. España. Narcea.
- Amor, J. (2000). Afectividad y sexualidad en la persona con deficiencia mental. Recuperado de: http://www.feaps.org%2Farchivo%2Fcentro-documental%2Fdoc_download%2F234-afectividad-y-sexualidad-en-personas-con-discapacidad-intelectual.html&ei=A9YKVBj
- Arnaiz, P. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En A. Sánchez Palomino y otros (Coord.). Los desafíos de la Educación Especial en el umbral de siglo XXI. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. España. Aljibe.
- Arnaiz, P. (2003). Los estudiantes con discapacidad en una escuela para Todos. Murcia, España: Centro Nacional de Recursos para la Inclusión educativa.
- Asprella, G. (2016). Modelos de gestión en directivos de instituciones educativas de nivel secundario. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Sevilla, España.
- Astorga, L. (2003). Discapacidad, perspectiva histórica y desigualdades imperantes. Recuperado de: <http://www.codehuca.or.cr/discapabrecha.htm>.
- Babbie, E. (2000). Fundamentos de la investigación social. México: Thompson.

- Balderas, A. (2016). Evaluación de competencias genéricas basada en indicadores procedentes de registros de actividades de aprendizaje. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz, Madrid: España.
- Baliña, L. (2016). La sociolingüística de la escritura. Investigación en comunidades de escritura de Sevilla y Granada. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada, España.
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6. 63-76.
- Bautista, R. (1993). Necesidades educativas especiales. España. Aljibe.
- Behrendt, P. (2010) Peter Behrendt. Estructura evolucionada del comportamiento social humano y la personalidad. Barcelona: Paidós.
- Benito, B., Salinas, J. & Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(5), 145-163.
- Berruezo, P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(15), 179-207.
- Blanco, R. (2003). Hacia una escuela para todos y con todos. Recuperado de: [\(11-07-03\).](http://www.inclusioneducativa.cl)
- Blazter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2000). Como se hace una investigación. España: Gedisa.
- Buxó, M. (1983). Antropología lingüística. Barcelona: Anthropos

- Cámara, J. (2013). Condiciones sociales y atributos actuales de la convivencia familiar: una aproximación al origen y consecuencias de la familia diluida. Tesis doctoral. UNED.
- Cambier, E. (2015). Evaluación del cumplimiento del control interno de un departamento de registro de una entidad de estudios superiores basado en técnicas de auditoría interna. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Sevilla, España.
- Colon, J. & Núñez, L. (2001). Teoría de la educación. Recuperado de:
<http://www.casadellibro.com/libro-teoria-de-la-educacion/9788477389095/791258>
- Coulibaly, M. (2014). Análisis del error léxico en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: el caso de estudiantes de francés lengua materna y español como lengua extranjera en un contexto académico. Universidad de León. León, España.
- Coulon, A. (1995). Etnometodología y educación. Madrid, España: Paidós.
- De León, N. (2008). De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/>
- Domínguez, G. (2015). Desarrollo de competencias en el uso de las tic en profesores de ciencias de secundaria. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada, España.
- Estévez, B. (2015). La inclusión educativa del alumnado con tda/tdah. Rompiendo con las barreras curriculares y organizativas en los centros escolares de educación primaria. Universidad de Granada. Granada, España.
- Fernández, F. (2003). Aprendizaje por refuerzo en espacios de estados continuos. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. Madrid: España.

- Galeano M. E. (1993). La investigación cualitativa, Modulo # 5. Curso especializado en la modalidad a distancia sobre investigación en las ciencias sociales. INER, Instituto de Estudios Regionales. Universidad de Antioquia. ICFES (Instituto Colombiano para el fomento de la educación. Medellín, Colombia.
- Garfinkel, H. (1967) Estudios en etnometodología. Traducción de Pérez, A. (2006) Rubí, Barcelona. Editorial Anthropos. México. UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Giné, C. (2003). Inclusión y sistema educativo. III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración a la Comunidad (INICO). Recuperado de:
<file:///D:/Documents%20and%20Settings/W01/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-UnaEstrategiaParaLaEducacionInclusiva-4496753.pdf>
- Gómez, C. (2007). Conceptualización sobre la Discapacidad: Reflexiones para Colombia. Bogotá: Tesis Meritoria /Maestría en Discapacidad e Inclusión Social / Facultad de Medicina/ Universidad Nacional de Colombia.
- González, J. & García, F. (2014). El Medio Urbano como ámbito de conocimientos escolar: análisis y propuestas a partir de un estudio de concepciones de alumnado de Bogotá. Recuperado de:
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uujbEeBVZaYJ:www.didacticageografica.com/didacticageografica/article/viewFile/266/244+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Grau, C. (1998). Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva. España.

Promolibro.

Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 15-23.

Harrington, J. (1997). *Administración total del mejoramiento continuo. La nueva generación*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Instituto Nacional Para Sordos. (2005). Los modelos lingüísticos sordos en la educación de estudiantes sordos. Recuperado de:
www.insor.gov.co/historico/images/PUBLICACIONES/cartilla_los_modelos_linguisticos.pdf.

Instituto Nacional Para Sordos. (2006). *Educación Bilingüe para sordos – etapa escolar*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Instituto Nacional Para Sordos. (2007). *Los proyectos pedagógicos y la lengua escrita en la educación bilingüe y bicultural para sordos*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Instituto Nacional Para Sordos. (2008). *Guía para padres de educandos sordos que participan en propuestas bilingües biculturales*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Instituto Nacional Para Sordos. (2009). *La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Instituto Nacional Para Sordos. (2011). *Orientaciones generales para el diseño de situaciones didácticas en matemáticas a estudiantes sordos*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Instituto Nacional Para Sordos. (2012). Estrategia de fortalecimiento de entornos académicos para el desarrollo de competencias del lenguaje, científicas y ciudadanas: los proyectos pedagógicos. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Instituto Nacional Para Sordos. (2012). Lineamientos para el desarrollo de competencias en estudiantes sordos. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Instituto Nacional Para Sordos. (2012). Proceso de evaluación de competencias a estudiantes sordos. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Instituto Nacional Para Sordos. (2012). Proceso de investigación: estrategias pedagógicas y didácticas para la promoción y desarrollo de competencias. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Jessup, M. (2010). Resolución de problemas y enseñanza de las ciencias naturales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Kvale, S.(1996). Interviews: An Introduction to qualitative research interviewing. Sage Publications.

León, M. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(5), 145-163.

Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25(1), 165-183.

Martínez, M. (1994). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico. México: Trillas.

Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/doc/224570668/Ciencia-y-Arte-en-La-Metodologia-Cualitativa-Martinez-Miguel-PDF>

Martínez, M. (2008). Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. México: Trillas.

Ministerio de educación nacional (2003). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: El Ministerio.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto 1290, evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Bogotá: El Ministerio.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto 366 organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes. Bogotá: El Ministerio.

Ministerio de Educación Nacional (2015). Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: El Ministerio.

Ministerio de educación nacional (sf). Currículo. Recuperado de:
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2002). La construcción de Guías y orientaciones para el

trabajo con población vulnerable. Bogotá: El Ministerio.

Ministerio de Educación Nacional. (2007). La educación inclusiva en el marco de la revolución educativa en Colombia. Bogotá: El Ministerio.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). La educación inclusiva en el marco de la revolución educativa en Colombia. Bogotá: El Ministerio.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Modelos educativos flexibles. Gestación de normas y reglamentaciones que apoyan una educación inclusiva. Recuperado de:
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-85440_archivo.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Lineamientos de atención para la población con Discapacidad. Bogotá: El Ministerio.

Mojica, L. & PaPaz, K. (2010). Sobre inclusión. Guía para padres y madres con herramientas para lograr el reconocimiento de las diferencias, la eliminación de barreras para la participación y el fortalecimiento de la familia, la escuela y la sociedad. Recuperado de:
www.papaz.com.co/inclusion

Molina, S. (2007). Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad Universidad de Barcelona. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/10803/31986>

Molinet, X. (2016). El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales una investigación educativa basada en las artes visuales. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada, España.

- Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles Educativos*, 20(19), 14-27.
- Montoya, G. (2003). Video conferencia presentada en el I Simposio de Educación: "Por una atención a la diversidad". Bogotá: Universidad Estatal a Distancia.
- Monzón, J. (2011). Asesoramiento hacia la escuela inclusiva y formación en centros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(6), 111-126.
- Moreira, M. (1993). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. Recuperado de: <http://www.if.ufrgs.br/~Moreira/apsigsubesp.pdf>
- Moreira, M. (2005). Indivisa: Boletín de estudios e investigación. Recuperado de: <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>
- Moreira, M., Caballero, M. & Rodriguez M. (2011). Aprendizagem significativa. Recuperado de: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Informe Final Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca. París: UNESCO/MEC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia internacional de educación. Recuperado de: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_dialogue/48th_ICE/CONFINTE/48_inf_2_Spanish.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). Nuevo compromiso mundial para la educación básica. En Marco Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. MEP/SIMED.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Nueva York: ONU.

Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Recuperado de: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Ginebra.

Orjales, I. (1999). Déficit de atención con hiperactividad. `Manual para padres y educadores. Recuperado de: <http://www.casadellibro.com/libro-deficit-de-atencion-con-hiperactividad-manual-para-padres-y-educ-adores/9788478692941/619867>

Pardo, A. (1970). La fundamentación de las ciencias naturales modernas Capítulo IV. Bogotá: Banco de la Republica.

Paya, A. (2007). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. Revista Educación Inclusiva, 3(2), 1

Paya, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Revista Educación Inclusiva, 3(2), 2

Quiroga, M. (2014). Liderar la implementación del plan de mejora escolar: Oportunidades, desafíos y dificultades. Un estudio de caso. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Sevilla, España.

- Rodríguez, C. & Susinos, T. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(51), 15-30.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Romero, A., Sánchez, P. & Soriano, M. (2014). Opinión de docentes y estudiantes acerca del uso de las TIC como herramienta para la inclusión de una estudiante con discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(4), 67-82.
- Ruiz, S. (2010). *Práctica Educativa y Creatividad en educación Infantil*. Málaga España: Universidad de Málaga.
- Sánchez, A. & Torres, J. (2002). *Educación Especial: centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid. Pirámide.
- Sánchez, C. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*, Caracas: CEPROSORD.
- Sherman, R. & Webb, R. (1988) *Investigación Cualitativa en Educación: Formas y métodos* deLewes, Reino Unido: FalmerPress
- Soares, C. (2012). *El uso del mapa conceptual progresivo como recurso facilitador del aprendizaje significativo en ciencias naturales y biología*. Burgos, España Universidad de Burgos.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea.
- Suárez, M. (1997). *Las habilidades sociales en niños sordos profundos*. Recuperado de:

<ftp://tesis.bbtik.ull.es/ccssyhum/cs188.pdf>

Taylor, J. & Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.

Torres, A. & Barrios, A. (2010). La enseñanza de las ciencias naturales y educación ambiental en las instituciones educativas oficiales del departamento de Nariño. Pasto Nariño, Universidad De Nariño

Universidad de los Andes (sf). Garantía del Derecho a la educación inclusiva en Bogotá. Bogotá: Universidad de los Andes

Universidad de Sevilla (2011). Página principal. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/>

Zerpa, A. (2011). Estrategias pedagógicas para proporcionar a los estudiantes de arte del instituto pedagógico de Caracas conocimientos fundamentales para la conservación ambiental y utilización del material de reciclaje como instrumento de carácter práctico-creativo. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Sevilla, España.