

## Resumen

A partir de la reseña de un estudio de caso realizado en 2005 sobre las adaptaciones pedagógicas utilizadas por un grupo de docentes a cargo del único estudiante sordo admitido en 2003 en la Universidad Nacional de Colombia, se presentan algunas reflexiones para la formulación de una política curricular institucional orientada hacia la integración académica de estudiantes sordos en este contexto educativo. Algunas de las consideraciones centrales conciernen a la necesidad de utilizar más recursos tecnológicos visuales de la información y de la comunicación, así como de diseñar y poner en marcha un programa institucional de acompañamiento permanente a los estudiantes sordos admitidos y a sus docentes con miras a garantizar un desarrollo adecuado del proceso de formación involucrado.

## Palabras clave

Estudiantes sordos, educación superior, adaptaciones pedagógicas, etnografía, política educativa

## Abstract

Based on an overview of a case study carried out in 2005 on the pedagogical adaptations used by a group of teachers in charge of the only deaf student admitted in 2003 at the Universidad Nacional de Colombia, some reflections on a deaf student integration oriented educational policy making are presented. Some of these concern the need to have more visual information and communication technology (ICT), as well as permanent supporting institutional programs for deaf university students and their teachers to guarantee an appropriate educational process.

## Key words

Deaf students, higher education, pedagogical adaptations, ethnography, policy making

# Adaptaciones pedagógicas para estudiantes sordos en la Universidad Nacional de Colombia: Reflexiones curriculares<sup>1</sup>

Doris Adriana Santos Caicedo<sup>2</sup>

Silvia Baquero Castellanos<sup>3</sup>

Mireya Beltrán Muede<sup>4</sup>

Desarrollar un proceso de integración de estudiantes sordos a la vida universitaria implica, además de comprender los rasgos básicos de esta condición de limitación auditiva, conocer las propuestas educativas en las que estos estudiantes son acogidos por las instituciones integradoras. En este sentido, se consideró oportuno, en el año 2004, formular un proyecto de investigación orientado a dar inicio a un proceso de seguimiento a la experiencia de este tipo que había dado comienzo en 2003 en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Si bien la Universidad se comprometía con lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), “mantener un ambiente abierto y

---

<sup>1</sup> Este artículo se basa en los resultados obtenidos en el trabajo de grado Adaptaciones Pedagógicas para Estudiantes Sordos en un Programa de Formación Profesional de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, de la estudiante Mireya Beltrán Muede de la Carrera de Español y Filología Clásica y dirigido por la profesora Doris Santos. El trabajo de grado en mención se realizó en 2005 en el marco de la investigación Seguimiento a la Integración a la Vida Universitaria de Estudiantes Sordos que han ingresado a carreras en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, financiada por la DIB en 2004 y 2005 y desarrollada por las profesoras Silvia Baquero (Departamento de Lingüística), Rita Flórez (Departamento de Comunicación Humana y sus Desórdenes) y Doris Santos (Departamento de Lingüística). Texto recibido el 3 de diciembre de 2007, evaluado el 6 mayo y el 3 de junio de 2008, y arbitrado el 9 de junio de 2008.

<sup>2</sup> Magister en Lingüística, con estudios de Maestría en Filosofía, Profesora asociada, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. [dasantosc@unal.edu.co](mailto:dasantosc@unal.edu.co)

<sup>3</sup> Magister en Lingüística. Diploma de estudios avanzados (DEA). Candidata a Doctor. Doctorado en Ciencia cognitiva y Lenguaje, Departamento de Psicología Básica, Universidad de Barcelona, España. Profesora asociada, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. [sbaquero@unal.edu.co](mailto:sbaquero@unal.edu.co)

<sup>4</sup> Licenciada en Español y Filología Clásica, Universidad Nacional de Colombia. [ambeltranm@unal.edu.co](mailto:ambeltranm@unal.edu.co)

democrático donde se garanticen las oportunidades de educación para toda la población” así como a “prestar atención educativa y garantizar los apoyos técnico-pedagógicos especializados para la atención de las personas limitadas auditivas y la presencia de intérpretes idóneos” (1999, p. 2), era necesario conocer más a fondo las experiencias de los docentes en la realización de esta tarea. Como se verá más adelante, las experiencias del grupo de profesores de esta Universidad, se han caracterizado básicamente por un proceso de aprendizaje autodidacta, bien intencionado en todo sentido, pero carente de unas orientaciones curriculares institucionales que les permita un trabajo docente más cohesionado y efectivo. Es por esta razón que el objetivo de este artículo es presentar algunas reflexiones en este sentido; es decir, en la formulación de una política curricular institucional orientada hacia la integración académica de estudiantes sordos en este contexto educativo. Para su presentación, se reseña, en primer lugar, el trabajo de grado titulado *Adaptaciones Pedagógicas para Estudiantes Sordos en un Programa de Formación Profesional de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia* realizado por la estudiante Mireya Beltrán Muete de la Carrera de Español y Filología Clásica, el cual fue dirigido por la profesora Doris Santos. Esta reseña se complementa con algunos datos provenientes del informe final del proyecto general y una revisión de literatura posterior a la realización del trabajo de grado en el 2005. El trabajo de grado en mención se llevó a cabo en el marco de la investigación *Seguimiento a la Integración a la Vida Universitaria de Estudiantes Sordos que han ingresado a carreras en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá*, la cual fue financiada por la DIB en 2004 y 2005 y estuvo a cargo de las profesoras Silvia Baquero, Rita Flórez y Doris Santos. Su objetivo general era caracterizar este proceso de integración, para cuya consecución propuso, como uno de sus objetivos específicos, describir las adaptaciones pedagógicas realizadas por los maestros a cargo del proceso de formación del único estudiante sordo matriculado entre el período de 2003 y 2005. El trabajo de grado mencionado contribuyó al logro de este objetivo específico. A partir de los resultados obtenidos en este estudio, se procede luego a señalar algunos aspectos de interés en el desarrollo de actividades docentes e investigativas de apoyo al proceso de formulación de una política curricular institucional con este tipo de poblaciones.

## Contexto de investigación y objetivos del estudio

Los procesos educativos de la población sorda a nivel internacional se han caracterizado por un abordaje diferencial. En algunos países ha implicado la creación de establecimientos especializados, donde los estudiantes sordos inician su formación escolar desde temprana edad, continúan los niveles de primaria y secundaria y posteriormente, en algunos casos, adelantan estudios profesionales en universidades exclusivamente pensados para esta población. En general, la tendencia de los últimos años ha sido acoger a la población sorda en el escenario escolar para

oyentes, obedeciendo a un proceso denominado *integración escolar*. Esta iniciativa ha sido liderada por el sector político que ha venido promoviendo el derecho a la educación para todo tipo de poblaciones. Veamos algunas de las experiencias en este sentido.

Fernández-Viader (1998) señala cómo a comienzos de los años setenta, en países europeos como Italia y el Reino Unido, se dio comienzo a la formulación de leyes para una integración de la población sorda, a partir de las cuales las familias podían decidir sobre el tipo de escuela a dónde enviar a sus hijos sordos (escuela especial para sordos o escuela regular). La autora realizó un balance de este proceso de escolarización de los estudiantes sordos en España; los resultados no fueron muy alentadores entonces, según la opinión de las comunidades educativas involucradas en estos procesos de integración. Cinco años más tarde y sobre la misma problemática, esta misma autora señala algunos de los factores que han determinado la insatisfacción frente a este modelo de educación. Entre otros, Fernández-Viader (2002) señala que se ha confundido el término *inclusión* con el de *ubicación física* de los estudiantes sordos en las aulas ordinarias. Resultado de esta confusión ha sido el haber obviado de este proceso la reflexión sobre el acceso real a recursos curriculares de importancia para una población con discapacidad sensorial. La negación a este acceso ha sido, dice esta autora, una negación a la diferencia: “Es sabido que, para los sordos, la vía de acceso a la información más completa es la vía visual, ¿cómo fue posible olvidar esta evidencia?” (p. 3). Igualmente, afirma que se olvidó el valor de las prácticas sociales con iguales, por ejemplo, a partir de intercambios comunicativos con otros compañeros sordos. Resultado de éstas y otras equivocaciones ha sido que un escasísimo número de estudiantes sordos haya superado la educación secundaria y haya podido acceder a la Universidad.

Revisando otras experiencias de integración escolar de sordos, se encuentran aquellas que se han llevado a cabo en Norteamérica. Según Stuckless y Birch (1997) y Oviedo (2006), allí los colegios residenciales para sordos, los cuales aparecieron a finales del siglo XIX, cuentan con planes curriculares caracterizados por un fuerte componente en educación vocacional, ya que muchos de estos estudiantes no contaban con los recursos económicos para continuar con sus estudios profesionales. Ha sido fundamental el papel de la Universidad de Gallaudet, la cual fue llamada inicialmente *Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb and Blind*. Para dirigirla se escogió a Edward Miner Gallaudet, el hijo menor de Thomas Hopkins Gallaudet, quien había fundado y dirigido muchos años la primera escuela de Sordos de los Estados Unidos. En 1864, el congreso del país autorizó a la escuela a conferir títulos universitarios. La matrícula de estudiantes en ese programa era entonces de 8 personas. En 1954, otra decisión del Congreso cambió el nombre de la institución por el de *Gallaudet College*, para honrar la memoria del fundador de la educación de sordos en ese país. En 1986 se reconoció el progreso académico alcanzado por la institución al declararla *Gallaudet University*. Posteriormente, se

asociaron otras universidades para ofrecer sus servicios educativos a estudiantes con limitación auditiva; esta asociación recibe el nombre de *Postsecondary Education Consortium*. En la actualidad los estudiantes se siguen beneficiando de estos servicios y las carreras les ofrecen un currículo orientado según sus necesidades.

En Colombia algunos centros de educación superior tales como la Universidad del Valle, la Universidad Pedagógica Nacional, sede Bogotá, la Fundación Escuela Superior Profesional, INPAHU, la Corporación Universitaria Iberoamericana, la Universidad de Antioquia y la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, han contado con estudiantes sordos en sus aulas. Todos estos contextos educativos han buscado dar una respuesta adecuada al acceso de la población estudiantil sorda que aplica a varios de sus programas académicos. A continuación se describe de manera general el caso de la Universidad Nacional de Colombia, en la cual se desarrolló la investigación sobre adaptaciones pedagógicas para esta población estudiantil.

Para la caracterización de la población sorda que ha aspirado a ingresar a la Universidad Nacional de Colombia desde el 2003 y hasta el primer semestre del 2005, en Baquero, Flórez y Santos (2006), se tuvieron en consideración tres aspectos: 1) los intereses de formación de los aspirantes sordos que se inscribieron en este período de tiempo a la universidad; 2) el número de estudiantes inscritos y admitidos; y 3) las características personales y de desempeño en los exámenes de admisión de los sujetos sordos que ingresaron.

En cuanto a los intereses de formación de los sujetos sordos que se inscribieron a esta Universidad se observó que los aspirantes sordos se presentaron a casi todas las carreras que se ofrecían en ese entonces. Se observó mucho más interés por carreras como Medicina, Ingeniería electrónica, Ingeniería de sistemas, Derecho e Ingeniería industrial. Desde el primer período del 2003 y hasta ese primer semestre del 2005, no se encontró ningún inscrito en carreras como artes plásticas, estadística, alemán, matemáticas, química, geografía, ingeniería agrícola, fonoaudiología, fisioterapia y odontología. En relación con el número de inscritos y admitidos en la Universidad Nacional de Colombia, se presentaron más aspirantes sordos en el primer período del 2003 que en los demás períodos académicos, mostrándose, en este sentido, una disminución importante en la aplicación e ingreso a programas de la Universidad<sup>5</sup>. Los datos permiten afirmar que la proporción de sujetos sordos que ingresan con respecto a la proporción de los inscritos es baja.

---

<sup>5</sup> Las cifras de inscritos y admitidos desde el primer semestre de 2003 hasta el primero de 2005 son las siguientes: en 2003-1 se presentaron 84 estudiantes sordos y fueron admitidos 10; en el 2003-2 se presentaron 12 estudiantes sordos y no fue admitido ninguno. Para el primer semestre de 2004 se presentaron 28 y fueron admitidos 2, mientras que en el segundo periodo de ese mismo año se inscribieron 9 pero no ingreso ninguno. Finalmente, para el primer semestre del 2005 se inscribieron 7 aspirantes e ingresó 1. Es interesante ver cómo cada vez menos estudiantes sordos son admitidos aunque los criterios de admisión siguen siendo los mismos (es el mismo examen que para oyentes pero con la opción de tener intérprete). Estas estadísticas no señalan si se matricularon o no, en el programa académico al que fueron admitidos.

Cabe resaltar que de acuerdo con las estadísticas reportadas por la Oficina de Admisiones de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, esta institución educativa tenía al primer semestre de 2005 un total de 12 estudiantes sordos. Sin embargo, al indagar sobre la condición de sordera de estas personas se encontró que de estos 12 estudiantes sólo dos de ellos presentaban realmente una discapacidad auditiva. Al indagar las razones por las cuales ellos se encontraban en las estadísticas de la universidad como estudiantes sordos, se concluyó que era posible que estos estudiantes hubieran sido caracterizados como sujetos sordos por algún error en el momento de llenar el formulario o no se habían matriculado aunque pasaron el examen de admisión. Finalmente, las edades de los sujetos sordos admitidos durante este período de tiempo oscilaban entre los 21 y los 26 años, y en su mayoría eran bachilleres regulares. La mayoría de ellos ocuparon un puesto entre los primeros 40 estudiantes admitidos en la carrera que escogieron. En el examen de admisión presentaron mayor puntaje en comprensión de lectura y menor, en razonamiento simbólico con respecto al total de estudiantes sordos que se presentaron.

Desde el año 2003, y frente a la presencia de población con limitación auditiva, en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, se da inicio a un proceso de integración escolar de estos estudiantes usuarios de la lengua de señas colombiana, con el apoyo de intérpretes contratados para prestarles apoyo en sus actividades académicas.

En busca de estudios similares al que se realizaría en la Universidad Nacional de Colombia, en la revisión de literatura inicial, se encontró que Stephen, Andrews y Everhart (2001), Davis (2000) y Ramírez y Parra (2004) centran la atención en el desarrollo de procesos de formación permanente de docentes con estudiantes sordos. Esta formación contempla la actualización de estos profesores en teorías de educación bilingüe y técnicas pedagógicas, especialmente en lo referente al uso de nuevas tecnologías, entre otros. Igualmente, se hace énfasis en la necesidad de la realización de proyectos de investigación colaborativa interinstitucional.

Al momento de la realización del estudio que se presenta a continuación, el único estudiante sordo matriculado en la Universidad Nacional de Colombia se encontraba en su quinto semestre en un programa de la Facultad de Ciencias Humanas, razón por la cual el trabajo de campo de la investigación se realizó con un grupo de profesores de esta unidad académica que lo/la habían tenido como estudiante. Así, con el propósito de identificar y describir algunas de las adaptaciones pedagógicas desde la perspectiva de los docentes, se propuso como uno de sus objetivos específicos describir las diferencias en las estrategias pedagógicas utilizadas por estos docentes tanto en ausencia como en presencia del estudiante con limitación auditiva en el programa académico seleccionado. Lo anterior mediante una entrevista. Igualmente, se propuso caracterizar la valoración que sobre el proceso de integración escolar tenía el grupo de entrevistados.

## Conceptos teóricos de partida

Debido a la construcción de conocimiento de tipo inductivo que caracteriza el tipo de estudio realizado, las nociones generales que se presentan a continuación fueron de gran utilidad en la aproximación a las experiencias de los docentes en torno a las adaptaciones pedagógicas utilizadas con el estudiante sordo. Así, se tomaron como punto de partida algunos elementos teóricos referidos a una definición básica de la sordera, así como a la caracterización de la lengua de señas y las nociones de integración escolar y adaptación pedagógica.

Sobre la primera noción involucrada en nuestro objeto de estudio, según Torres (1995),

la sordera es la pérdida grave o completa de la capacidad auditiva, cuyas causas están frecuentemente asociadas a factores de tipo hereditario ligados al equipo genético y transmitidos de padres a hijos (sordera genética), enfermedades víricas en las primeras semanas de embarazo (sordera congénita), traumatismos en el momento del parto (sordera neonatal) o en cualquier otro momento de la vida (sordera postnatal). El impedimento es tan grave que a la persona le resulta imposible procesar información lingüística a través del oído (p. 11).

Esta pérdida de la capacidad auditiva afecta a individuos de todas las edades y puede ocurrir en cualquier momento, desde la infancia hasta la vejez, dice Piantoni (1999).

La comunidad sorda en Colombia hace uso de la *lengua de señas colombiana* (LSC); cada *lengua de señas* o *lengua de signos* tiene su gramática propia. De este modo, se puede diferenciar entre la lengua de signos americana (*American Sign Language*), la lengua de signos sueca, la lengua de signos británica, la lengua de signos colombiana, entre otras. Estas lenguas son manifestación de la facultad del lenguaje humano y están restringidas y posibilitadas, al mismo tiempo, por los llamados *universales lingüísticos*. Por esta razón, estudiar las propiedades lingüísticas y comunicativas (vale decir, sus propiedades *fonológicas*, *morfológicas*, *sintácticas* y *semánticas* y *pragmáticas*) de cada una de las lenguas de señas/signos es de gran interés para los lingüistas. Las lenguas de señas son lenguas naturales y cada lengua tiene variaciones dialectales, sociolectales e ideolectales.

Esta manera de concebir una lengua de signos como una lengua natural (como lo son el español, el inglés, el italiano, etc.), se distancia de la concepción de que los sordos se comunican en una especie de *jerigonza* que no llega a tener el estatus de lengua. De aquí, la importancia del aporte de la investigación lingüística sobre las diferentes lenguas de señas/signos para demostrar que una lengua de signos es una lengua verdadera y sirve para el desarrollo lingüístico-comunicativo, cognitivo y social de un sujeto. Sin embargo, el problema de la comunidad de sordos es que

está *atravesada* en muchos espacios sociales por la sociedad oyente que maneja otra lengua (español, inglés, italiano, etc.). Esto hace que el sordo tenga que estar en contacto permanente con la lengua mayoritaria oyente. Hoy por hoy, muchas comunidades sordas desean ser competentes en ambas lenguas para estar integradas tanto a la sociedad oyente como a la sociedad sorda. En nuestro caso, un sordo colombiano para ser bilingüe maneja tanto la *lengua de señas colombiana* como el español escrito. Esto haría de los sordos unos individuos bilingües y biculturales.

Esta *integración* es definida en Flórez (2004) como la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en ámbitos de educación general como miembros plenos de la comunidad educativa constituida en el aula y por fuera de ella. Se pueden dar varios tipos de integración: social, emocional, comportamental, física y académica. Pero, ¿quién es un estudiante con necesidades educativas especiales (NEE)? Son las personas directamente afectadas por este proceso de integración escolar. La UNESCO (1994) utiliza la sigla NEE para referirse a todos los estudiantes cuyas necesidades se derivan de sus capacidades o dificultades de aprendizaje (perteneciendo a este grupo estudiantes con algún tipo de limitación física o psicológica). En nuestro contexto más cercano, la Secretaría de Educación del Distrito Capital, SED, y la Alcaldía Mayor de Bogotá (2001) afirman que esta declaración postula que la escuela debe descubrir la manera de educar con éxito a todos los estudiantes que asisten a ella.

En relación con la temática específica del estudio que se presenta aquí, hay que tener en cuenta que las necesidades específicas de los estudiantes con limitación auditiva están orientadas especialmente hacia el desarrollo del área de la comunicación y el lenguaje, cuyo avance y progreso es relativamente lento y difícil para la consecución de aspectos abstractos del conocimiento. Por esta razón, se hace indispensable garantizar los recursos necesarios para que las personas sordas desarrollen sus capacidades de lectura y escritura en la lengua mayoritaria con la que interactúan —el castellano en nuestro caso—, pues la comprensión del léxico, y en general de la gramática de la segunda lengua, les representa gran dificultad. Uno de estos recursos para esta integración escolar son precisamente las estrategias pedagógicas que utilizan los profesores de los programas académicos en los que se forman.

Para comprender un poco más qué son los recursos de tipo pedagógico, es necesario adentrarse en el campo de la Pedagogía como disciplina. Según Vasco (1990), la pedagogía está estrechamente relacionada con el proceso de formación, entendida como la búsqueda que tiene toda sociedad para preparar a las futuras generaciones y así lograr la supervivencia y la convivencia en el sistema social en el que se encuentren establecidas. En esta línea de ideas, define la pedagogía como un saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de su reflexión personal y dialogal sobre sus prácticas pedagógicas, con miras a convertirlo en praxis pedagógica a partir de la experiencia y los aportes de varias disciplinas. Es precisamente, la organización del conjunto de estas prácticas pedagógicas, y en general de las

prácticas educativas, las que hacen posible, desde un enfoque cultural, la existencia de un currículo (Grundy, 1998).

Uno de los campos de interés del saber pedagógico que se encarga de estudiar la enseñanza desde la relación del maestro con sus estudiantes es la didáctica. Ésta permite que el trabajo en el aula sea en últimas el encuentro de distintas personas que interactúan permanentemente orientadas por el deseo de desarrollar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En esta búsqueda, el maestro piensa constantemente la manera como tal aprendizaje puede tomar lugar. En este marco, se entiende por estrategias pedagógicas aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje en los estudiantes. Estas acciones se manifiestan en un conjunto de procedimientos que el maestro diseña, cuyos resultados comprueba en la puesta en práctica de su propuesta. Las *adaptaciones pedagógicas*, por su parte, son aquellos recursos educativos adicionales que se implementan en las instituciones para poder facilitar el aprendizaje y el progreso académico de los estudiantes que requieren una atención especial; estas adaptaciones se dan a nivel metodológico, de contenido y de evaluación.

Para este trabajo se hizo oportuno identificar, en la revisión de literatura inicial, qué recursos adicionales eran sugeridos en estos tres niveles. Se encontró que el MEN, INSOR (1999), la SED y la Alcaldía Mayor de Bogotá (2001) y Ramírez y Parra (2004) recomiendan para el trabajo con la población con limitaciones auditivas, entre otras cosas, utilizar estrategias evaluativas tales como la identificación, comparación, ejemplificación, aplicación, explicación, argumentación y conceptualización. “Es vital establecer una relación directa con el intérprete basada en la confianza y en la seguridad de que la interpretación corresponda a lo que el maestro preguntó y a lo que el estudiante sordo está respondiendo” (Colombia, MEN, INSOR, 1999, p. 33). Además, sugieren considerar el tiempo previsto para un determinado aprendizaje, así como seleccionar elementos de evaluación propios, valorando más los contenidos que la forma en que se expresan. “En la producción de textos escritos por parte del estudiante, el maestro debe fijar su atención en el contenido del texto más que en la estructura sintáctica del español, en ocasiones, es necesario que confronte lo escrito con pruebas en LSC a través del servicio de interpretación” (Ramírez y Parra, 2004, p. 9).

## Metodología

El estudio cuyos resultados se presentan a continuación, adoptó el diseño de investigación etnográfica, pues interesaba una aproximación de tipo holístico y naturalista para la descripción de las adaptaciones pedagógicas utilizadas desde la perspectiva del grupo de docentes del estudiante sordo matriculado en la Universidad. Específicamente, se siguió el modelo de investigación etnográfica propuesto por Cohen, Manion y Morrison (2000), el cual consta de las siguientes etapas:

1. Ubicación del campo de estudio.
2. Planteamiento de consideraciones éticas.
3. Decisiones para la conformación de la muestra.
4. Manejo del ingreso al contexto de estudio.
5. Ubicación de informantes.
6. Desarrollo y mantenimiento de las relaciones en el campo.
7. Recolección de datos *in situ*.
8. Recolección de datos fuera del campo.
9. Análisis de los datos.
10. Retiro del campo de estudio.
11. Escritura del informe.

Este ejercicio etnográfico se basó principalmente en la realización de entrevistas al grupo de profesores participante en el proceso de aprendizaje del estudiante sordo, pues sólo desde la narración de sus experiencias era posible identificar los diferentes aspectos tenidos en cuenta para el diseño y puesta en marcha de los procesos de enseñanza a su cargo. El protocolo de entrevista (ver Anexo) fue una adaptación del utilizado en Santos (2005) para el desarrollo de una etnografía crítica sobre el aprendizaje autónomo en educación superior. Este tipo de protocolo sigue las orientaciones expuestas en Carspecken (1996), y resumidas en Santos (2006), a saber 1) que tenga de dos a cinco dominios temáticos; 2) una pregunta inicial para cada dominio; 3) una lista de *categorías encubiertas* para cada dominio temático; y 4) un conjunto de posibles preguntas de seguimiento para cada dominio. Estas entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas.

El muestreo usado fue del tipo intencionado-dimensional en tanto se buscaba, en primer lugar, dar cuenta de la perspectiva de los docentes (muestreo intencional) acerca de las adaptaciones pedagógicas y, de otro lado, que el grupo de docentes contara con una serie de atributos de interés para el estudio (muestreo dimensional); esto es, profesores de diversos tipos de vinculación a la Universidad (profesores de planta y ocasionales); profesores que hubieran trabajado con el estudiante sordo por lo menos durante un semestre y profesores pertenecientes a diferente género (hombres y mujeres).

Para velar por el anonimato de los participantes en el estudio, se recurrió a la técnica de asignación de códigos. Así, el entrevistado número 1 fue codificado como *E1*. Las entrevistas fueron orales y luego transcritas por escrito. En total, durante el segundo período académico del 2005, se entrevistaron seis (6) profesores a cargo de una o más de las 16 asignaturas cursadas hasta ese momento por el estudiante sordo y se analizaron los datos transcritos. El resto de los profesores (10) evadieron ser entrevistados. De manera complementaria, se realizó una revisión de documentos institucionales que permitieron contextualizar la labor docente del grupo de profesores que conformaba la muestra.

## Resultados del estudio de caso sobre adaptaciones pedagógicas

El contexto curricular en el que tomó lugar este estudio, corresponde a uno de los programas de formación profesional de la Facultad de Ciencias Humanas de esta Universidad. Según los documentos revisados, la mayoría de los estudiantes de este programa proviene fundamentalmente de Bogotá. El ingreso de la totalidad de sus estudiantes se ha realizado a través del examen de admisión regular utilizado en la Universidad. En cuanto a los profesores se puede decir que la mayor parte de los docentes tiene título de maestría, unos pocos, de doctorado y otros no cuentan con títulos de postgrado. Al momento de la realización del estudio, varios de sus profesores se encontraban cursando o culminando estudios de doctorado.

Los datos obtenidos a partir de las entrevistas hechas a los profesores que han dado clase a el/la estudiante sordo permiten identificar, en primer lugar, algunas características generales de los procesos pedagógicos, independientemente de tener o no un estudiante sordo en su aula, a cargo de los profesores entrevistados. Algunos entrevistados expresan claramente su interés por saber la opinión de sus estudiantes mediante la participación voluntaria en clase, el trabajo en grupo y el conocimiento de sus inquietudes. En cuanto a la planeación para el desarrollo habitual de las clases, la mayoría de los entrevistados expresaron que trabajan con materiales específicos elaborados por ellos mismos. Algunos de los entrevistados coinciden cuando afirman que la mayoría de la población estudiantil responde a las actividades que les propone el profesor, aunque en algunos casos se evidencia poco interés por parte de algunos estudiantes. También se infiere que los estudiantes consideran importante buscar a algunos de los profesores entrevistados en sus horarios de atención o por medio del correo electrónico.

Sin embargo, los datos de las entrevistas también permiten evidenciar que el desarrollo general de la clase no tiene cambios sustanciales en presencia del estudiante con limitación auditiva. Algunos de ellos manifiestan que en ningún momento sintieron el deber o la obligación de preparar una clase especialmente para este tipo de estudiante. Cinco entrevistados manifiestan que no hubo cambios específicos en el desarrollo de la clase con el estudiante sordo. El programa del curso fue el mismo al igual que la selección de materiales; sólo un entrevistado afirma que fue necesario buscar la forma más adecuada para enseñarle su curso, pues la metodología con la que estaba acostumbrado a trabajar, no aplicaba para este caso; se apoyó básicamente en medios tecnológicos.

Tal vez en el único aspecto en el cual el grupo de profesores consideró debía hacerse alguna *adaptación pedagógica* fue en el de la evaluación. Los profesores tuvieron que hacer uso de algún recurso adicional teniendo en cuenta las condiciones especiales del estudiante; en particular, incluyeron otros criterios de evaluación, ciertos procedimientos a la hora de evaluar y una dedicación de tiempo extra para

trabajar de manera personalizada con el estudiante sobre algunos temas que se veían en la clase.

Algunas de las reflexiones que se presentan en este artículo surgen de datos como los siguientes:

(1) *Pues yo me acuerdo que en ese primer semestre nosotros tuvimos una interacción con una persona del INSOR y recuerdo precisamente eso de que había que evaluarlo(a) mediante métodos distintos, pues precisamente yo lo tuve en cuenta en parte por las sugerencias que estas personas nos hacían [E4 entre las líneas 91-93].*

Algunos profesores evidenciaron las dificultades que tenían al momento de evaluar el aprendizaje del estudiante con limitación auditiva. Un ejemplo de esta situación es el siguiente:

(2) *Cuando yo le hice el primer examen, yo llegué a hacer mi examen escrito. Listo. Péximo..., fatal. Entonces yo llegué, hablé con él/ella personalmente antes de clase, le dije: Mire, su examen fue muy malo..., me dijo: Sí, nosotros acostumbramos que a mí, el examen es oral. Yo le dije: Bueno, hagamos el examen oral no tengo problema. Entonces mañana, o pasado mañana usted viene a tal hora y hacemos el examen oral con su intérprete, eh..., y fue fatal. También... yo no ví ninguna diferencia. En ese caso le dije: ¿Cuál nota quiere? Ambas notas fueron casi iguales, pregunté: ¿La nota del examen oral o escrito?, entonces yo hice como un promedio, y seguí así, haciéndole oral y escrito y haciéndole promedio, pero no había grandes diferencias entre los dos [E1 líneas 208-218].*

Los criterios utilizados por algunos profesores fueron identificados, especialmente, a partir de la pregunta ¿cómo evaluó? Las siguientes fueron algunas de las respuestas. Se subrayan algunos fragmentos de interés:

(3) *para los escritos lo que trato de tener presente son otros criterios de evaluación distintos, no porque haya materiales distintos, de hecho no hay lecturas distintas para (nombre estudiante con limitación auditiva) Tal vez apoyos distintos para comprender esas lecturas, es distinto, él/ella ya ha logrado desarrollar, que pues el profesor no tiene que satisfacerle todas las necesidades sino que tiene que buscar sus propios recursos en el grupo para poder digerir una parte teórica de material [E2 líneas 78-81].*

(4) *Es el material de lectura donde están los contenidos básicos de la asignatura y más bien en esos materiales y en esos productos sí trato de tener criterios diferentes de evaluación porque no le puedo exigir lo mismo en términos de*

*escritura, incluso en la estructuración oral mediada por intérprete, no puedo exigir lo mismo* [E2 líneas 85-89].

(5) *Entonces yo lo que tuve que hacer es: voy a ver cómo hago para que este(a) estudiante medio aprenda algo de (nombre del curso), está fue mi decisión. Todo lo que él/ella hizo en ese curso fue mediado en mi conciencia* [E3 líneas 39-41].

(6) *Mirarle a la cara y ver si estaba respondiendo honestamente y mirar la cara a la intérprete y tratar de ver si no estaba allí entrando en juego alguna turranga, -no más-... y creerle, qué más podía* [E3 líneas 64-65].

(7) *... entonces, yo ese curso lo basé mucho hacia el desarrollo de las competencias para argumentar, entonces lo que a mí finalmente me interesaba es que él/ella desarrollara más bien esa capacidad de modo que las evaluaciones yo las hacía a través de la intérprete. O sea que yo de todas maneras le daba el examen escrito para que él/ella, digamos... pues leyera esos temas e identificara lo que estaba allí, pero no le pedía que me escribiera eso* [E4 líneas 55-58].

(8) *En principio como a todos, eh... examen escrito selección múltiple, más o menos (repite) en el momento que él/ella tiene que redactar algo no se entiende, o no se entendía..., era muy difícil entender lo que escribía y tuvimos que hacer una segunda parte de la evaluación aquí (oficina); o sea, implica demasiado tiempo trabajar con un(a) solo(a) estudiante sordo(a), un tiempo extra porque tocaba hacer una segunda parte de las evaluaciones y de manera especial para él/ella, verificar algunas cosas que él/ella no había contestado o no podía contestar y verificar la comprensión de esos conceptos vía intérprete... de manera oral* [E5 líneas 76-80].

(9) *Los mismos que los demás, eso no varía, que haya logrado una comprensión básica de los conceptos de la disciplina y que adquiriera unas destrezas mínimas de análisis de los fenómenos de las lenguas y que tenga por lo menos algún tipo de destreza. A él/ella no se le puede evaluar de manera muy exhaustiva en destrezas y análisis sobre lenguas audio vocales porque no la tiene* [E5 líneas 85-89].

La recomendación hecha por el MEN, INSOR acerca de confrontar los exámenes escritos con pruebas *orales* a través del intérprete, se concreta en las experiencias narradas por algunos profesores, quienes, por solicitud expresa del estudiante, optaron por hacer sólo examen oral, mediado por la intérprete.

(10) *No, tenía que ser así había unas cosas que él/ella definitivamente no le quedaba muy fácil cumplir, pues yo de todas maneras tenía conciencia que había temas que no podía responder de la misma manera que los otros. Entonces la idea era hacer una evaluación más detallada y variarla un poco, preguntarle*

*otras cosas y en algunos momentos evaluarlo más sobre las cosas de la lengua de señas [E5 líneas 81-85].*

*(11) Eh..., la primera yo le hice un parcial igual que a todos, pero entonces cuando lo ví pues ahí había muchas deficiencias en escritura... Entonces nos tocó reunirnos y pues más o menos él/ella me hizo toda una síntesis de las cosas y la siguiente vez, o sea, yo no le puse el mismo parcial igual que a los demás, sino que le solicité que me hiciera una especie de resumen, si se puede decir [E6 líneas 32-37].*

*(12) ... a las siguientes (evaluaciones) tuve en cuenta que por lo menos diera cuenta de los conceptos básicos de la asignatura [E6 líneas 43-46].*

Sin embargo, quedaba la duda del papel desempeñado por la intérprete. Igualmente, y en cuanto al desempeño académico del estudiante con limitación auditiva, algunos profesores lo ubicaron en un nivel bueno o aceptable; mientras que otros están seguros que el/la estudiante no consiguió los logros propuestos para el curso. Ambos grupos de profesores coinciden en que hay graves problemas en el manejo de la segunda lengua (el español) de este/esta estudiante. Los profesores afirman que no ha logrado una competencia básica en lectura y escritura en castellano, su segunda lengua. Así describen estas situaciones:

*(19) No era sólo ella que no sabía escribir, y tenía una escritura muy rara, porque eso también a mí me golpeó mucho,... tenía una escritura muy extraña, supremamente extraña, cometía errores extraños para mí, desde mi ignorancia en el tema, errores que me desconcertaban mucho, no..., había dos problemas: uno su capacidad de lectura y otro la capacidad del intérprete de manejar los temas, de traducir los temas [E1 líneas 219-225].*

*(20) Especialmente en los exámenes que son tipo prueba, prueba de tipo conceptual; es decir, que contesta en el salón de clase y que está mediado por la lectura [E2 líneas 107-109].*

*(21) ... no se comunica en español... [E2 línea 88].*

*(22) Escasamente como podía. Mire, yo todavía no sé si las respuestas las dio su intérprete o él/ella [E3 línea 61].*

*(23) ... yo nunca sé realmente cuál es el nivel de autonomía de él/ella y de la intérprete, ahí hay una mediación que para la evaluación es muy compleja, ¿Quién es el(la) que sabe? Él/ella o la intérprete, sí... no es fácil medir eso [E5 línea 137].*

Con respecto a sus apreciaciones sobre la integración escolar, la mayoría de los entrevistados consideran que a nivel social, la integración del estudiante parece ser muy buena. El estudiante ha contado siempre con el apoyo de sus compañeros; lo han acogido en sus grupos de trabajo, han mantenido un ambiente de respeto y motivación por su participación en clase. Sin embargo, y con respecto a la integración

académica, hay posiciones encontradas. Si bien, a su ingreso se le ofreció el servicio de interpretación, es claro que este recurso no garantiza el éxito en su proceso de formación profesional en la Universidad. Las dificultades en el desarrollo de sus competencias de lectura y escritura en español como segunda lengua, principalmente con miras a la construcción de conocimiento abstracto, se constituyen en su más clara falencia para la consecución de una integración académica. Otros rescatan el valor positivo de la integración en términos de la aceptación por parte de sus compañeros y de lo que puede representar su presencia en determinados programas de formación profesional en la universidad.

(24) ... a mí me parece que de todas maneras es favorable. Ahora me parece más interesante, aun quien esté en la posibilidad de entrar, ojalá sean varias personas que pertenezcan a esa misma comunidad [E4 líneas 99-101].

(25) Pues yo sentía que llevaba muy buenas relaciones con sus compañeros [E4 líneas 87-88].

(26) ... logró una buena integración con los estudiantes, y podía lograr una buena interacción [E5 líneas 109-110].

(27) en nuestras disciplinas pienso que es útil tenerlos a ellos, implicará un rediseño de contenidos o..., no creo que para hacerles a ellos un programa específico, simplemente para poderlos integrar y que todo el mundo aproveche lo que ellos tienen... creo que ellos pueden integrarse de manera exitosa y desarrollar investigaciones sobre lenguas de señas y comunidades de sordos [E5 líneas 129-131].

(28) una integración tiene que necesariamente contar con que las personas que van a recibir a esa persona que se integra, tienen una conciencia de lo que va a pasar [E6 líneas 84-86].

(29) Bien, es muy buena, pero a veces siento que son sobreprotectores (los compañeros)... [E6 líneas 69-71].

(30) ...considero una integración ¡claro!... pero es mediada, la persona requiere un apoyo siempre, pero él/ella no recibió ese apoyo desde el principio. Integración ¡sí! Pero hay modificaciones al currículo, al programa [E6 líneas 87-93].

Estas opiniones permiten lograr una idea general de la apreciación acerca de la integración académica, que sin dejar de ser desalentadora, es más bien una invitación a mejorar las prácticas educativas que se están llevando para la integración académica en la universidad:

(31) La propuesta sería que ellos presenten primero un examen y si no tiene esa capacidad, parar un semestre y dedicar ese semestre a darles un entrenamiento [E1 líneas 319-323].

(32) Menos solitario, menos un proceso tan solitario con mayores recursos a los que él/ella podría acudir, en el caso que los necesitara [E2 líneas 148-150].

(33) *Lo primero que la universidad tendría que tener, que no tiene, es una oficina para el apoyo a los discapacitados. Allí tendría que haber una serie de recursos, eh... asesoría para profesores y, ante todo, la capacidad y la posibilidad de preparar nuestras clases a tiempo* [E3 líneas 105-107].

(34) *... a nivel de la lengua como tal, uno sí debería tener ciertos elementos mínimos como profesor acerca de lo que significa enseñar una lengua como segunda lengua porque realmente ésa es la segunda lengua para él/ella* [E4 líneas 94-98].

(35) *... espacios de capacitación para los docentes, yo creo que lo primero que los docentes que trabajen acá tengan un conocimiento de eso o de distintas discapacidades que en algún momento puedan acceder a la universidad* [E5 líneas 73-76].

(36) *... trabajo con la comunidad* [E5 línea 81].

## Algunos aspectos a considerar en la formulación de una política curricular institucional

Uno de los primeros aspectos a resaltar en los anteriores apartados, es la prácticamente inexistente *utilización de recursos de tipo tecnológico visual en el trabajo pedagógico con el estudiante sordo* del estudio de caso analizado. Salvo por un caso de seis, este tipo de recurso es prácticamente descartado por los profesores entrevistados. Sin embargo, es preciso aclarar que este tipo de recurso es usado con poca frecuencia no sólo con la población sorda sino también con los estudiantes oyentes hablantes del español (con excepción del uso del tablero y, eventualmente, de los equipos para la presentación en Power Point). La oralidad en clase y la lectura y la escritura académica por fuera de ella, resultan convertirse en los ejes didácticos centrales de la labor pedagógica en las experiencias narradas. De otro lado, si bien existe la infraestructura tecnológica en la Universidad para diseñar cursos en ambiente virtuales, por ejemplo, son pocos los docentes que recurren a este tipo de recurso en presencia o ausencia del estudiante sordo. De otro lado, equipos sugeridos en Stephen, Andrews y Everhart (2001) para el trabajo con estudiantes sordos para desarrollar sus niveles de proficiencia en ambas lenguas (lengua de señas y el español) tales como el *Smartboard*, son prácticamente inexistentes en este contexto institucional.

Para el caso de la evaluación del aprendizaje, es importante anotar que además de la contrastación de las respuestas en pruebas escritas con sustentaciones *orales*; esto es, mediadas por el intérprete, deberían utilizarse más recursos tecnológicos para que el estudiante sordo pueda dar cuenta del conocimiento construido. En este sentido, el uso de presentaciones en Power Point y de software especializado para la elaboración de mapas conceptuales a disposición en Internet, así como participación en foros virtuales, por ejemplo, podría ser de utilidad a la hora de evaluar el proceso de aprendizaje del estudiante sordo. Sin embargo, lo más preocupante hallado en los

datos analizados es la incertidumbre existente en algunos docentes acerca del papel del intérprete en el proceso de aprendizaje del estudiante sordo. Aunque los docentes entrevistados reconocen el valor del apoyo del intérprete en el proceso pedagógico, se desconoce la calidad de su trabajo al momento de *traducir* el discurso académico disciplinar a la lengua de señas, así como de la lengua de señas al español en los momentos de evaluación. Esta situación genera actitudes de confianza y desconfianza en la interacción profesor-intérprete-estudiante sordo-estudiantes oyentes, en las aulas y fuera de ellas.

Finalmente, resulta de especial importancia retomar las solicitudes de los docentes entrevistados en lo referente al diseño y puesta en marcha de un programa de acompañamiento permanente al estudiante sordo que es admitido en la Universidad y a sus docentes. Este programa debe contemplar no sólo los aspectos concernientes a su integración social sino especialmente a su integración académica. Debería incluir recursos permanentes de apoyo al desarrollo de la habilidad de escritura y de comprensión de lectura en el español como segunda lengua del estudiante sordo. Esto no excluiría, por supuesto, que parte de una política de admisión a cualquier programa de formación profesional en esta Universidad incluyera un periodo, por ejemplo el primer año, de dedicación exclusiva al desarrollo de las habilidades comunicativas en español como segunda lengua del estudiante sordo que ingresa. Luego de este periodo, se esperaría que el estudiante evidenciara un nivel de suficiencia adecuado para dar inicio a sus clases teóricas disciplinares y profesionales. Este programa de acompañamiento al estudiante sordo debería desarrollarse simultáneamente con un programa de apoyo a la docencia para aquellos docentes a quienes corresponda recibir en sus aulas a estudiantes sordos. Parte de este apoyo debe incluir una formación en teorías sobre educación bilingüe y sobre estrategias pedagógicas especiales para esta población (adaptaciones pedagógicas), así como nociones básicas sobre la cultura de la comunidad usuaria de la lengua de señas, entre otros. En el año 2007, profesores de la Maestría en Discapacidad de la Universidad Nacional de Colombia han dado comienzo a la elaboración de una propuesta que incluye una serie de acciones para la integración de los estudiantes sordos en este contexto universitario. De otro lado, también han dado inicio otras discusiones en el Departamento de Lingüística de esta Universidad a propósito de la última cohorte de la Maestría en Lingüística, cuyas actividades académicas e investigativas giran en torno al fenómeno del bilingüismo.

## Bibliografía

- BAQUERO, S.; FLÓREZ, R. y SANTOS, D. (2006). *Seguimiento de la integración a la vida universitaria de estudiantes sordos que han ingresado a carreras en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá*. [CD: ISBN 8063-44-2] Bogotá: PRODCAST Comunicaciones.
- CARSPECKEN, Ph. (1996). *Critical Ethnography in Educational Research. A theoretical and practical guide*. New York: Routledge.
- COHEN, L.; MANION, L. y MORRISON, K. (2000). *Research methods in Education*. 5.ª ed. London: Routledge.
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, INSTITUTO NACIONAL PARA SORDOS. (1999). *Orientaciones pedagógicas para la integración escolar de estudiantes sordos con intérprete en la educación básica y media vocacional*. Bogotá: MEN, INSOR.
- DAVIS, Ch. (2000). *Foreign language instruction: Tips for accommodating hard-of-hearing and deaf Students*. Washington DC. Disponible en: [http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED449617&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED449617](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED449617&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED449617) (consultado el 2 de diciembre de 2007).
- FERNÁNDEZ-VIADER, M. (2002). Cambios actuales en la respuesta educativa para los sordos: una aproximación hacia modelos comprensivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (5). Disponible en: [http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo\\_búsqueda=CODIGO&clave\\_revista=2484](http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_búsqueda=CODIGO&clave_revista=2484) (consultado el 2 de diciembre de 2007).
- FERNÁNDEZ-VIADER, M. (1998). La integración de los alumnos sordos en España. Un balance después de doce años. ¿Qué opinan los sordos? ¿Qué opinan los padres? ¿Qué opinan los docentes?. *Revista El bilingüismo de los sordos*, 3 (1), 70-76.
- FLÓREZ, R. (2004). *Proyecto currículo flexible: adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales*. Bogotá: SED-UNAL.
- GRUNDY, Sh. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- OVIEDO, A. (2006). *Gallaudet University. Única institución de educación superior para sordos del mundo*. Disponible en: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/GU-espanol.pdf> (consultado el 2 de diciembre de 2007).
- PIANTONI, C. (1999). *Expresión, comunicación y discapacidad: modelos pedagógicos y didácticos para la integración escolar y social*. Madrid: Editorial Educativa.
- RAMÍREZ, P. y PARRA, J. (2004). *Estudiantes sordos en la educación superior: equiparación de oportunidades*. Bogotá: MEN, INSOR.

SANTOS, D. (2005). *La autonomía en los procesos de enseñanza aprendizaje en educación superior: un estudio etnográfico crítico en los departamentos de Cundinamarca y Boyacá, Colombia. Informe de investigación*. Bogotá: Universidad de La Salle.

SANTOS, D. (2006). *Prácticas pedagógicas universitarias: Aproximaciones para su comprensión*. Bogotá: Universidad de La Salle.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL y ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. (2001). *Evaluar para mejorar la educación*. Bogotá: Alfaomega.

STEPHEN, N., ANDREWS, J. y EVERHART, V. (2001). *Critical pedagogy in deaf education: teachers' reflections on implementing ASL/English bilingual*

*methodology and language assessment for deaf learners*. New Mexico: New Mexico School for deaf.

STUCKLESS, E. y BIRCH, J. (1997). The influence of early manual communication on the linguistic development of deaf children: Parts I & II. *American annals of deaf*, 142 (3), 71-79.

TORRES, S. (1995). *Deficiencia auditiva: aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.

VASCO, C. (1990). *Algunas reflexiones sobre pedagogía y didáctica*. Bogotá: CORPRODIC.

## Anexo. Protocolo de entrevista

Contenido temático	Pregunta general	Categorías encubiertas	Preguntas encubiertas	Observaciones
1. CLASE HABITUAL (Sin el estudiante sordo)	¿Cuál es el desarrollo habitual de sus clases?	Asignaturas	¿Qué asignaturas enseña en el departamento?	
		Inicio de la clase	¿Cómo acostumbra a iniciar una clase?	
		Desarrollo de la clase	¿Qué actividades desarrolla? ¿Qué tipo de materiales utiliza? (Lecturas, videos, talleres, conferencia etc.) ¿Qué hacen los estudiantes con la actividad y materiales propuestos?	
		Evaluación	Usted, usualmente, ¿cómo evalúa? ¿Cuáles son sus criterios de evaluación? ¿Qué evalúa? ¿Cuándo evalúa? ¿Cuáles fueron los resultados frecuentes de la evaluación? ¿Qué dificultades encontró a través de la evaluación?	
		Finalización de la clase	¿Cómo acostumbra a finalizar una clase? ¿Qué actividad propone para la siguiente clase?	
		Extraclase	¿Sus estudiantes hacen uso de correo electrónico o asesorías en su horario de atención para comunicarse con usted?	
		Relaciones interpersonales	¿Cómo es su relación con los estudiantes?	

1.1 CLASE HABITUAL (Con el estudiante sordo)	¿Cómo es una de sus clases habituales con el estudiante sordo?	Asignaturas	¿En qué asignaturas y en qué semestre tuvo a este estudiante en su clase?
		Inicio de la clase	¿Cómo inició la clase?
		Desarrollo de la clase	¿Qué actividades desarrolló? ¿Qué tipo de materiales utilizó exclusivamente para él? Por ej., lecturas, videos, talleres, conferencia etc.
		Apoyo extraclase por parte del profesor	¿Elaboró un material especial? Si elaboró un material; ¿cómo era? ¿Cuáles eran sus características? Si no elaboró un material, ¿a qué se debió que no utilizara un material especial para él? ¿Usted como profesor buscó algún apoyo extraclase para asesorarse y encontrar otros medios en la enseñanza de su asignatura para este estudiante?
		Evaluación	Usted usualmente, ¿cómo evaluó? ¿Cuáles fueron sus criterios de evaluación? ¿Qué evaluó? ¿Quién evaluó? ¿Cuándo evaluó? ¿Cuáles fueron los resultados obtenidos en la evaluación? ¿Qué dificultades encontró en el estudiante a través de la evaluación?
		Finalización de la clase	¿Cómo acostumbró a finalizar la clase cuando estaba el estudiante sordo? ¿Qué actividad le sugería para la siguiente clase?
		Extraclase	¿Este estudiante hizo uso de correo electrónico o asesorías en su horario de atención para comunicarse con usted?
		Relaciones interpersonales	¿Cómo es su relación con este estudiante?

2. LA SITUACIÓN PEDAGÓGICA CON EL ESTUDIANTE	¿Recuerda alguna situación en especial que se haya presentado con el estudiante y que quisiera mencionar?	Descripción de la situación	¿Cuál fue la situación? ¿Cómo manejó usted la situación? ¿Qué hizo el estudiante sordo ante esta situación?	
3. ACERCAMIENTO AL TEMA DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR	¿Cómo vio el proceso de integración escolar de este estudiante en su clase?	Integración en la clase	¿Cómo se integró él/ella en su clase? ¿Cómo fue la acogida por parte de sus compañeros de clase?	
4. DEBER-SER FUTURO DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR EN LA UNIVERSIDAD	¿Qué considera usted que la Universidad Nacional debe ofrecer al estudiante sordo?	Profesores	¿Cree que debe haber asesoría y acompañamiento a los profesores en el proceso de enseñanza por parte de alguien especializado en la enseñanza para la población sorda?	

Profesor(a) le agradezco sus declaraciones, ¿tiene algo más que agregar?