



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Calidad educativa y pruebas SABER 11: El caso de los estudiantes Sordos en tres colegios de Bogotá.

Juan Camilo Celemín Mora

Universidad Nacional de Colombia
Maestría en Discapacidad e Inclusión
Bogotá, Colombia

2014

Calidad educativa y pruebas SABER 11: El caso de los estudiantes Sordos en tres colegios de Bogotá

Juan Camilo Celemín Mora

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título
de:

Magister en Discapacidad e Inclusión Social

Directora:

Rita Flórez Romero

Magister en Lingüística

Línea de Investigación:

Cognición y Lenguaje en la Infancia

Universidad Nacional de Colombia
Departamento de la Comunicación Humana
Facultad de Medicina
Bogotá, Colombia

2014

Dedicatoria

A Dios, por las enseñanzas que me ha dado en la vida y la oportunidad de hacer lo que me gusta cada día.

A mi querida novia, quien a través de su comprensión, amor y apoyo ha hecho que este logro fuese posible.

A Kira, mi compañera incondicional.

A mis amados padres, quienes a través de la formación brindada dieron los cimientos para poder alcanzar mis metas. Es esfuerzo no fue en vano.

A mis adorados abuelos, Rogelio y Esther, que con su sabiduría, oraciones y ejemplo de vida, me enseñaron que lo más valioso de la vida estaba en la posibilidad de servir a los demás.

A mi hermana querida, que con su energía y buenos consejos está siempre presente cuando más lo he necesitado. Infinitas gracias

A mi hermano, quien está hecho para grandes cosas si así se lo sigue proponiendo con esfuerzo y dedicación.

A mis sobrinos Héctor, Sara y la gran lectora Luisa, grandes profesionales de un futuro cercano.

A mis tíos Nana, Juan y Beto, infinitas gracias por ser un apoyo incondicional para nosotros como familia en todo momento.

A mis primas Ana María, María Paula, Diana Paola, Laura y María Camila porque me ha permitido aprender a partir de esa diversidad que cada una representa y que las hace tan valiosas.

En fin, a toda mi familia ya que como dicen mis abuelos, son lo más importante y valioso con lo que cuento en la vida.

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas las personas que de una u otra forma aportaron con sus conocimientos al desarrollo de esta investigación.

A mi profesora Rita Flórez por su experiencia y por compartir sus saberes durante tantos años, dedicando su vida a la academia y a sus estudiantes.

De igual manera, resalto la participación de los colegios Filadelfia, Jorge Eliecer Gaitán y Nuestra Señora de la Sabiduría, los cuales abrieron sus puertas a esta propuesta, involucrando a cada uno de sus docentes, egresados y estudiantes.

Muchas gracias a cada uno de mis compañeros y compañeras que han hecho parte de este transcurrir, Paola Barreto, Luis Carlos Betancourt, Cristian Rojas, Yeison Guerrero, Luis Alberto Arias, entre otros más. Personas que con cada una de sus acciones y conocimientos han aportado de manera significativa en mi vida.

Por último, agradezco a la maestría en Discapacidad e Inclusión Social y por ende a mi universidad Nacional. Todos y cada uno de los saberes y experiencias que se derivan del compartir en el aula de clases, de la reflexión crítica y propositiva, ocupan en este momento uno de los lugares más importantes en mi vida.

Resumen

La presente investigación busca categorizar y describir los factores que inciden en los resultados de las pruebas Saber de 3 colegios de Bogotá, siendo uno de los denominados “de inclusión” y los otros dos solo para personas Sordas. Para hacer dicho análisis se escogió un diseño cualitativo interpretativo secuencial, apoyado por la aplicación de la estrategia metodológica de teoría fundamentada, haciendo énfasis en el análisis de contenido de tipo semántico. Fue necesario abordar el tema desde dos perspectivas; una basada en las percepciones de 6 grupos focales, discriminados en docentes, egresados y estudiantes, y la segunda, a partir de los resultados arrojados por las bases de las Pruebas Saber desde el año 2000 al 2011. De dicha triangulación inductiva surgieron 8 categorías de incidencia, las cuales fueron analizadas y discutidas a la luz de los referentes utilizados en el marco teórico. La presente propuesta se constituye entonces en un aporte a la problemática que se viene dando en los colegios en torno a los resultados de las pruebas Saber, tomando como excusa a la población Sorda, en aras de abordar un tema que le concierne a todo el país.

Palabras Clave.

Bilingüismo, Competencias, Comunidad Sorda, Discapacidad, Educación inclusiva, Pruebas Saber.

ABSTRACT

This research has looked for coding and describing impact factors in Pruebas SABER outcomes in three selected schools in Bogotá, one of them has applied the inclusive education system and the others has applied deaf specific education system. Data analyses were made applying outgoing qualitative-interpretative process including Grounded Theory approach and Semantical Content Analysis. Two methodological strategies were applied: one centered in 6 Focus Group sessions participating teachers, students and graduates, and the other taking into account documental scope using

ICFES statistical data bases information during 2000-2011. Inductive Triangulation analysis strategy led to find 8 impact categories, then described and critical discussed using cited theory. The purpose of this research is get more information about what is happening in public and private schools taking into account the Deaf community specific case and implications of policy around the country.

Keywords: bilingualism, competences, Deaf community, Handicap, Inclusive Education approach, Pruebas SABER.

Contenido

Agradecimientos	V
Resumen	VII
Introducción	15
Capítulo 1. Problemática de investigación	19
1.1 Pertinencia social de la investigación	19
1.2. Pertinencia científica y antecedentes de la investigación	21
1.3. Objetivos	28
1.3.1. Objetivo general	28
1.3.2. Objetivos específicos.....	28
1.4. Pregunta de indagación.....	28
Capítulo 2. Marco Teórico.....	29
2.1 El sistema educativo y de evaluación en básica secundaria y media de las personas Sordas en Colombia.....	29
2.1.1. La evaluación institucional	30
2.1.2. La evaluación del estudiante Sordo.....	33
2.2 Una mirada hacia la evaluación de las competencias en el estudiante.	35
2.2.1. Objetivos de la educación formal en la básica secundaria y media	35
2.2.2. Fortalezas y debilidades en nuestro país	35
2.2.3. Puntos de tensión en la estrategia educativa evaluativa para la población Sorda	36
2.3 Enfoques para la adquisición de conocimientos en la educación de la persona Sorda.....	37
2.3.1. La educación del estudiante Sordo: bilingüismo, biculturalismo. Enfoques y Perspectivas	38
2.3.2. Enfoque para la adquisición	40
2.3.2.1 Propuesta de la Lengua de Señas Colombiana como lengua natural y vehículo para el aprendizaje	40
2.3.2.1.1 Recorrido histórico	41
2.3.2.1.2 Lengua de señas Colombiana como vehículo para el aprendizaje	42
2.3.2.1.3 Propuesta bicultural bilingüe (LSC y español lecto escrito).....	44
2.3.2.1.4. Otras miradas sobre el tema	45
2.3.2.2 El intérprete y su papel en el aprendizaje de la persona Sorda....	46
2.3.2.3 El Oralismo como propuesta educativa	48
2.3.2.4 Las ventajas y desventajas de estos dos enfoques	50
2.4 Política educativa en Colombia: Educación inclusiva vs colegios para personas Sordas.....	51
2.4.1. ¿Qué ha sucedido con la educación del sordo a nivel internacional?	54

2.4.2. ¿Qué garantiza la educación de calidad de las personas Sordas: un espacio, un modelo, unos recursos, unas estrategias, unas concepciones?....	56
Capítulo 3. Aspectos Metodológicos.....	61
3.1. Tipo de estudio	61
3.2. Enfoque metodológico cualitativo abierto	62
3.3. Principios de cientificidad en investigación cualitativa	64
3.4. Contexto de situación.....	65
3.5 Participantes	66
3.6 Metodología.....	68
3.6.1 Grupo Focal	68
3.6.2. Aspectos de grupo	69
3.6.3. Discusión	70
3.6.4. Aspectos formales	71
3.6.5. Procedimiento	72
3.6.6. Principios de inclusión y exclusión	75
3.7. Análisis de información.....	76
3.7.1. Tipos de triangulación	77
3.8. Ética de la investigación.	80
Capítulo 4. Resultados	83
Categoría 1. Aspectos relacionados con la condición de la persona Sorda.....	85
Categoría 2 Exclusión de la persona Sorda a partir de procesos educativos institucionales	89
Categoría 3: Barreras que dificultan la presentación de la prueba Saber relacionadas con el proceso de interpretación	92
Categoría 4. Política educativa actual.....	98
Categoría 5. Comparación de las capacidades de personas Sordas y oyentes	103
Categoría 6. Factores predisponentes relacionados con la presentación de la Prueba SABER.....	107
Categoría 7. Particularidades de la educación para personas Sordas en el contexto distrital	110
Capítulo 5. Discusión y conclusiones	121
Percepciones sobre los factores que inciden en los resultados de las Pruebas Saber 11, durante los años 2000 a 2009	121
5.1. Primer factor de incidencia: Relación de los resultados con la condición de la persona Sorda.	121
5.2. Segundo factor de incidencia: Exclusión de la persona a partir de las dinámicas institucionales.	124
5.3. Tercer factor de incidencia: Proceso de interpretación en la formación y presentación de la prueba Saber	125
5.4. Cuarto factor de incidencia: Política educativa	128
5.5. Quinto factor de incidencia: Comparación de las capacidades de personas Sordas y oyentes.....	130
5.6. Sexto y séptimo factor de incidencia: Factores predisponentes relacionados con la presentación de la Prueba SABER y particularidades de la educación para personas Sordas en el contexto distrital.	132
5.7. Limitaciones del estudio y nuevos horizontes de investigación posibles	133
Bibliografía	135

Anexos 145

Lista de figuras

	Pág
Figura 1. Distribución de los participantes de los grupos focales por tipo (estudiantes, docentes o egresados).....	67
Figura 2. Distribución por rangos de edad de los participantes de grupos focales.	67
Figura 3. Distribución de los participantes de grupos focales por género.	68
Figura 4. Red general de categorías centrales y subcategorías identificadas en el estudio.	119
Figura 5. Porcentaje de desempeño promedio de personas Sordas vs oyentes por año	131
Figura 6. Porcentaje de desempeño promedio por año en personas oyentes	131
Figura 7. Porcentaje de desempeño promedio por año en personas Sordas.....	131

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Listado de áreas y competencias evaluadas en la Prueba SABER 11.	33
Tabla 2. Criterios para la interpretación de los resultados del Análisis de Contenido y la estrategia metodológica de Teoría Fundamentada.....	84
Tabla 3. Categoría 1: Aspectos relacionados con la condición de la persona Sorda	87
Tabla 4. Categoría 2 Exclusión de la persona Sorda a partir de procesos educativos institucionales.....	90
Tabla 5. Categoría 3: Barreras que dificultan la presentación de la prueba Saber relacionadas con el proceso de interpretación.....	96
Tabla 6. Categoría 4: Política educativa actual.....	101
Tabla 7. Categoría 5: Comparación de las capacidades de personas Sordas y oyentes	105
Tabla 8. Categoría 6: Factores predisponentes relacionados con la presentación de la Prueba SABER.....	108
Tabla 9. Categoría 7: Particularidades de la educación para personas Sordas en el contexto distrital.	116
Tabla 10. Síntesis de categorías luego del proceso de codificación selectiva.	119
Tabla 11. Resultados promedio de personas Sordas que presentan la prueba distribuidos por área.....	127

Introducción

En Colombia, la historia de la educación de las personas Sordas estuvo inicialmente relacionada con la preocupación que se tenía de la incapacidad para desarrollar el pensamiento y comunicarse. Posteriormente se pasó a la enseñanza de la lengua oral, producto de los métodos y procedimientos que se pactaron en el Congreso de Milán en 1980 en el cual la mayoría de sus asistentes eran personas oyentes. Partiendo de estas concepciones, la educación y por ende su respetiva evaluación, se centró en la rehabilitación¹ y la necesidad de que se alcanzaran las competencias de la comunidad mayoritaria, a saber, la población oyente (Ramírez & Castañeda, 2003). Precisamente aquí se esboza el primer problema, y es que, “la escuela de Sordos -como, tal vez, toda la escuela y/o la pedagogía denominada especial- no compartió ni los objetivos, ni los problemas, ni las discusiones, ni las actualizaciones, ni las prácticas propias de la educación general (Skliar, 2003; pp 1).

Este primer planteamiento sugiere que, cuando se hable de la educación-evaluación para los Sordos y se haga el respectivo análisis, no debe hacerse como algo aislado y exclusivo para una población minoritaria, sino que más bien debe plantearse desde un enfoque distinto que abarque y cuestione el método de enseñanza de todos y todas; lo que en otras palabras sería “el problema mismo de la educación” (Skliar, 2003). Esta mirada atendería a una transformación educativa general que desde hace mucho se ha venido postergando, no solo porque se trata de la educación del Sordo en sí, sino porque se trata de un sistema que, como lo menciona Estanislao Zuleta, pareciera que “transmite datos, conocimientos y saberes, semejantes a una ensalada que el estudiante debe comer durante los 6 años de bachillerato y en el examen final, vomitar todo y quedar limpio” (Zuleta, 2010; pp. 9)

¹ Enfoque clínico y terapéutico que se centraba únicamente en proporcionar terapias de lenguaje. Medina Moneada, E. (2009).

Es precisamente este el panorama evidenciado actualmente. Por un lado, la importancia que se le da a la presentación de una prueba estandarizada, que dé cuenta de la calidad educativa del estudiante que termina su proceso de formación en la básica y media, y por el otro, diferentes elementos que pueden llegar a incidir en los resultados, para este caso particular, específicamente la población Sorda. El presente estudio busca explorar las percepciones de un grupo de estudiantes, docentes y egresados Sordos frente a la Prueba SABER, de manera que se discutan las implicaciones de los resultados obtenidos a la luz de los procesos formativos. Esto con el fin de enriquecer el análisis sobre la influencia de la política educativa actual en la formación de personas Sordas y así poder ampliar la información sobre el proceso continuo de evaluación que implica la presentación de la Prueba SABER (antes, durante y después de la presentación de la prueba). También se pone como punto importante, los posibles ajustes que podrían aplicarse a la prueba, sugeridos por los participantes del estudio.

Una de las razones por las cuales el abordaje pretende ser integral, es que se busca la visibilización de las percepciones de los actores participantes de la investigación. A través del tiempo se han hecho evidentes diversos tipos de demandas y cuestionamientos sobre los procesos de evaluación, dados a conocer por personas directamente relacionadas con la población Sorda². Dichas “voces” no siempre se han tenido en cuenta, lo que ha impedido que se hagan los ajustes razonables en aras de una educación equitativa. La importancia de éste estudio, radica en que se retoman estos discursos y se categoriza la información resultante, tal como el papel del intérprete, la relevancia de la prueba, las condiciones sociolingüísticas de la población, los resultados de las personas Sordas desde el año 2000 hasta el 2011, así como las condiciones de la población Sorda al momento de llegar a cada institución educativa, y la repercusión que esto podría llegar a tener en el proceso de formación. Se tiene entonces un momento en

² El término Sordo empleado básicamente para referirse a una situación audiológica empieza a sustituirse por mayúscula para hacer alusión a los agrupamientos sociales y a las identificaciones culturales que se desprenden de las interacciones de personas con pérdida auditiva (Morales, 2010).

el cual la sistematización de la información juega un papel fundamental en la comprensión y discusión de resultados.

La otra razón por la cual se destaca el presente estudio, es porque incluye dentro de su revisión documental, la consulta de resultados de la Prueba SABER 11 para estudiantes Sordos durante el periodo 2000-2011. Con este insumo, la investigación toma como referente los indicadores estadísticos que ha recopilado el ICFES, durante el periodo mencionado, sobre la evaluación educativa de personas Sordas, de tal manera que sea posible inspeccionar en busca de patrones repetitivos y discutir supuestos tales como el desempeño diferencial de la población Sorda en la prueba, cuyos resultados sugieren un desempeño inferior comparado con la población oyente.

Por último, se discuten las implicaciones del proceso evaluativo identificadas por estudiantes, docentes y egresados consultados, lo cual es relevante dentro del estudio ya que permite rescatar las voces de estos importantes actores dentro del proceso educativo y sus reflexiones sobre la aplicación del examen. Este estudio plantea un proceso continuo donde las perspectivas cualitativa y cuantitativa se articulan y nutren un solo esfuerzo de indagación, planteando un marco de exploración crítico-reflexivo que permite ampliar la discusión sobre los alcances del proceso evaluativo relacionado con la Prueba SABER que afectan la situación de personas Sordas en el contexto distrital. Este estudio también puede ampliar el horizonte sobre los posibles ajustes que podrían realizarse a la Prueba SABER, en el caso de las personas Sordas, teniendo en cuenta las sugerencias de estudiantes, docentes y egresados Sordos que han sido consultados.

A partir del análisis de las razones anteriormente expuestas, se busca responder cuestionamientos tales como los siguientes ¿es posible hablar de equidad en los procesos formativos y de evaluación para el caso de la población Sorda? ¿Cuál es la mejor opción para la persona Sorda, un colegio donde pueda estar con otros oyentes o un colegio donde pueda estar solo con otros pares comunicativos? ¿Es coherente una prueba estandarizada en un enfoque como el que actualmente se promueve, el de una educación que reconoce y valora la diversidad?

No se trata entonces de un estudio que busque hacer directamente una comparación entre personas Sordas y oyentes, ya que si bien se hace referencia a esta diferencia

como uno de los supuestos iniciales de la investigación, lo más importante está relacionado con la triangulación que se pueda hacer entre las percepciones de actores, los contenidos, los tipos de colegios y los resultados de las bases de datos que se escogieron.

El estudio señala 4 temas principales que constituyen la estructura central del marco teórico. En primer lugar se hace referencia al sistema educativo y de evaluación implementado actualmente en Colombia, específicamente en los niveles de educación básica y media. Posteriormente hace un abordaje sobre la evaluación por competencias, y la manera en la que se articula con el currículo actualmente. En un tercer y cuarto momento se analizan los modelos para la adquisición de conocimientos en la población Sorda, así como las implicaciones de estudiar, ya sea en un colegio solo para personas Sordas o en un colegio de “inclusión”.

Por último, se muestran los resultados, discusión y conclusiones, luego de la aplicación de técnicas cualitativas de investigación social tales como revisión documental y grupos focales, al igual que la aplicación de la Teoría Fundamentada como estrategia metodológica que acoge el Análisis de Contenido de tipo semántico, utilizado para dar cuenta de las percepciones de los participantes sobre las alternativas de educación para personas Sordas y sus reflexiones sobre el proceso evaluativo que acompaña a la Prueba SABER (antes, durante y después de la presentación de la prueba). .

Capítulo 1. Problemática de investigación

1.1 Pertinencia social de la investigación

Para hablar de la educación de la persona Sorda en Colombia necesariamente hay que hacer un análisis de lo que ha sido el código de aprendizaje, a saber, la Lengua de Señas y el oralismo. En lo que respecta a la lengua de Señas, no hay un estudio minucioso que dé cuenta del origen de la misma, sin embargo, Oviedo (2001) menciona que la utilización y posicionamiento ha respondido a intercambios, interrelaciones e incorporaciones dadas en la historia, siguiendo un proceso de construcción, evolución y desarrollo constante.

Por otro lado, el oralismo fue promovido por instituciones educativas como el Colegio Nuestras Señora de la Sabiduría en 1924, el cual tuvo raíces en lo que se llamó el “efecto Dominó por el congreso de Milán”. En dicho evento un grupo de oyentes maestros de Sordos decidieron excluir la lengua de señas de la enseñanza de los Sordos, y también impusieron que el objetivo principal de la escuela de Sordos debía ser enseñar el habla (Skliar, 1995). Hoy día, gracias a las diferentes discusiones y luchas sociales y políticas se tiene un panorama que, con base en un sustento normativo representado inicialmente con la Ley 324, reconoce a la Lengua de Señas como la lengua natural de las personas

Sordas, abriendo paso al bilingüismo como vehículo de aprendizaje en la educación oficial en las modalidades de básica y media.

No obstante al avance normativo, y a la ratificación de Colombia de la Convención de las Naciones Unidas para los Derechos de las Personas con Discapacidad, plasmada en la Ley 1346 de 2009 y posteriormente en la Ley 1618 de 2013, se percibe una brecha significativa entre la oportunidad que tienen las personas oyentes de acceder a una educación de calidad, bajo un enfoque de inclusión, y la que reciben las personas Sordas. Y es que, así como se reconoce un progreso en el acceso de la población Sorda a los establecimientos educativos, la reglamentación oficializada por el Decreto 366 de 2009, puede quedarse corta en lo que tiene que ver a la atención y equidad de las oportunidades en el ámbito educativo, amparada en un discurso de inclusión.

Lo anterior, y para caso concreto de este estudio, se puede ver reflejado en los resultados de las pruebas Saber. Para este estudio, se tomó como referencia las conclusiones que arrojó el análisis estadístico de las bases de datos del ICFES, desde el año 2000 hasta el año 2011. De dicha observación se pueden resaltar dos aportes importantes. El primero, que hay una diferencia en promedio de 5 puntos porcentuales a favor de las personas oyentes en los resultados de las pruebas Saber. El segundo, que en promedio, existe una diferencia de más de 4 puntos porcentuales a favor de las personas Sordas que presentaron la Prueba Saber con intérprete a las que lo hacían sin dicha ayuda.

Siendo este el panorama, y que puntualmente dicho resultado impide en muchas ocasiones que personas Sordas ingresen a la educación Superior, se vio necesario que en la presente investigación se pusiera en tensión las principales tendencias y discusiones que se han dado a través de los años por parte de diferentes autores. Juega entonces un papel importante la descripción del sistema educativo y de evaluación en básica secundaria y media de las personas Sordas, analizado no solo a partir de la mirada de autores como Skliar y Lionel Tovar, referentes en este tipo de discusiones, sino también a partir de las percepciones y voces de la comunidad Sorda de tres colegios de Bogotá.

1.2. Pertinencia científica y antecedentes de la investigación

Al momento de hacer un análisis de lo que han sido los estudios realizados sobre la comunidad Sorda en nuestro país, se presentan desde datos curiosos que dejan ver una estrecha relación entre el componente lingüístico y las oportunidades que tienen frente a la población oyente, hasta investigaciones que reflejan los dos enfoques desde los cuales se ha intentado hacer un acercamiento y comprensión a la comunidad Sorda, a saber: el modelo médico y el socio antropológico.

El primer acercamiento que aborda de manera paralela un mismo caso desde enfoques distintos, es el realizado por la profesora Nora Ellen Groce en 1985 con su libro *“Aquí todo el mundo hablaba lengua de señas”*. Esta investigación estuvo centrada en analizar el caso de una isla llamada Martha’s Vineyard ubicada en el Atlántico Norte, frente a las costas del estado de Massachussetts, en Estados Unidos. En este sitio, la proporción para el siglo XIX era de una persona Sorda por cada 155 personas oyentes, cuando en el resto del país era de 1 a 5.728 (Oviedo, 2006). Esto trajo consigo un interesante fenómeno en la isla, y es que, la lengua oficial para personas Sordas y oyentes era la lengua de señas. Según se menciona en el documento, desde un enfoque médico el famoso inventor Alexander Graham Bell intentó develar, siguiendo la corriente de una explicación genética planteada por Darwin, la cura para la sordera. Esto lo llevo a que publicara un ensayo titulado *Memoria acerca de la formación de una variedad Sorda de la raza humana* que no era más que una apología a una sociedad eugenésica en donde se pudiese eliminar de raíz la sordera.

Curiosamente, las investigaciones del profesor Bell dieron paso a que Groce (1985) entendiera desde un enfoque socio-antropológico la forma como estaban constituidas las relaciones familiares de aquella isla y por ende la vida de las personas Sordas. Luego de hacer entrevistas y tomar las notas de Bell pudo llegar a expresar lo que sucede “cuando una población oyente considera natural que sus paisanos Sordos se comuniquen con una lengua de señas, y la aprendan también, de modo que no existan barreras lingüísticas en la comunidad” (Oviedo , 2006, pág. 3). De no adoptar este punto de vista surgen las barreras comunicativas que traen como consecuencia un panorama como el descrito a continuación:

“El problema más grande de una persona Sorda no es simplemente que él o ella no puedan oír, sino el hecho de que la carencia del oído es socialmente aislante. El conocimiento y la conciencia de la persona Sorda acerca de la sociedad oyente que la rodea son limitados porque las personas oyentes encuentran difícil, cuando no imposible, comunicarse con ella. Incluso si la persona Sorda sabe lengua de señas, solamente un porcentaje pequeño de la población oyente conoce esa lengua y puede comunicarse fácilmente con los Sordos. La dificultad en la comunicación, por una parte, y la ignorancia y los prejuicios sobre la sordera, que están por dondequiera en el mundo oyente, por la otra, se combinan para complicarles la vida a los Sordos en todos los aspectos –en la educación, en el trabajo, en las relaciones comunitarias y en los derechos civiles”. (Groce, 1985; p. 4)

Este estudio se trae a colación por dos razones. La primera es que, aunque no es muy reciente, deja ver cómo una persona Sorda puede incluirse de lleno en su comunidad si en esta no existen barreras comunicativas³. La segunda razón, tiene que ver con el hecho de que esta investigación menciona que un caso similar al de la isla de Martha’s Vineyard se dio en la Isla de Providencia, Colombia. Investigadores como Woodward han hecho alusión a este caso, destacando que para ese entonces, la comunidad oyente no consideraba a las personas Sordas como inferiores, algo atribuible a la expansión que había tenido la lengua de señas en los lugareños (Woodward, 1978).

Tal y como lo expone Skliar (1997), esta experiencia mencionada es la antesala a una pregunta realizada por Gallaudet⁴ en el congreso de Milán de 1880⁵ y que aborda el tema central de este trabajo; la educación de la población Sorda, objeto de discusión que durante muchos años ha sido abordada por personas oyentes: ¿se debe creer entonces que una vez resuelto el problema del lenguaje automáticamente queda resuelto el tema de la educación? Esta pregunta a su vez conlleva a otras como las siguientes: ¿qué factores están relacionados con el éxito mismo de lo que se denomina hoy día “educación” y la forma en que la que se evalúa? ¿Cuáles deberían ser los lineamientos

³ Como lo deja ver el hecho de que los ancianos entrevistados de la isla recordaban detalles de la vida de la comunidad Sorda que no estaban ligadas a la sordera en sí, sino a las diferentes facetas que ellas tenían como seres humanos.

⁴ Educador estadounidense, pionero de la enseñanza a Sordos (1787 - 1851).

⁵ Congreso Internacional de Educadores de Sordos en Milán para debatir acerca de cómo debía ser la educación de las personas Sordas.

que deben regir la educación de la persona Sorda con el objetivo de que realmente sea significativa y participativa? Para responder a estas preguntas, es menester realizar un breve recuento de lo que la literatura investigativa muestra frente al tema, no solo en cuanto a lo que significa la educación de las personas Sordas, sino a la educación como tal. Cabe destacar que, para el caso de este documento, cuando se habla de la persona Sorda se mirará desde un enfoque social y no clínico, resaltándose en éste su valor como persona y como parte de una comunidad lingüística minoritaria, sin centrarse en la alteración o deficiencia que pueda llegar a presentar, vista desde el área clínica.

Retomando las investigaciones de Skliar, quien ha trabajado profundamente en el tema, una de las principales dificultades que se ha tenido al momento de abordar el tema de la educación del Sordo es que se mira desde la deficiencia, “eludiendo así un debate profundo y así induce inevitablemente a las bajas expectativas pedagógicas” (Skliar, 2003, p. 2). Con base en esto, el autor propone analizar los problemas que afronta la educación de la persona Sorda en tres ejes principales. En primer lugar, identifica la separación entre la educación de las personas Sordas y la educación en general. En segundo lugar, menciona la cuestión de los poderes y saberes de los oyentes, así como los que tienen los Sordos. Por último, hace énfasis en la relación entre el poder y saber de los oyentes y el poder y saber de los Sordos y la manera en la que se producen en las escuelas para Sordos. Skliar (2003) aborda estos ejes en diferentes estudios a la luz de tres preguntas que se articulan en el análisis del berenjenal educativo de la persona Sorda ¿Qué es la educación bilingüe para los Sordos? ¿Existe un modelo de educación bilingüe para los Sordos? ¿Cómo evaluar la educación bilingüe para los Sordos?

Cuando se mira la discusión desde esta óptica, no existe entonces en las investigaciones que en este trabajo se retoman, una receta que pueda ser aplicada a la solución de un problema singular y específico de un contexto en particular; pretende ser, más bien, una revisión que conlleve a una adecuación holística y constante, en concordancia con las palabras de Skliar, citando a Freire (1992), al decir:

“Una misma comprensión de la práctica educativa y una misma metodología de trabajo no operan necesariamente de forma idéntica en contextos diferentes. La intervención es histórica, es cultural, es política. Es por eso que insisto tanto en que las experiencias no pueden ser trasplantadas, si no reinventadas”. (p.7)

Cuando se aborda el tema de los resultados que obtienen las personas Sordas en las evaluaciones escolares y de los estudios que han realizado, la literatura muestra que existe un rechazo por parte de algunos investigadores a que se compare el desempeño de las personas oyentes con respecto a las personas Sordas, ya que según lo mencionan, no “sirve de nada afirmar que un niño sordo “X” presenta parámetros de respuesta menores -o mayores, o iguales- que un niño oyente “Y”, si “X” e “Y” constituyen elementos diferenciados e independientes uno del otro” (Skliar , 2003, p. 9).

Precisamente, una investigación realizada por Skliar (1988) sobre la influencia de los ambientes comunicativos en el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes Sordos, dio como resultado que una modificación en el contexto de evaluación, como el hecho de que el evaluador fuera un par Sordo y no un oyente, arrojaba resultados cualitativos totalmente diferentes. Para el primer caso se daba una inhibición del potencial cognoscitivo y para el segundo un aumento sustancial del mismo. Aunque los resultados pueden dar paso a formas innovadoras de transformar la educación, pareciera que uno de los problemas hoy día es que aún existe una total desconexión entre los procesos de formación y la forma en que se sigue dando la evaluación escolar.

Al analizar la historia de la educación de las personas Sordas en Colombia, se puede dar cuenta de que el panorama anteriormente mencionado ha generado múltiples dificultades para la población. Otros autores han encontrado que el desempeño académico de niños y adolescentes ha sido obstaculizado en prácticamente todas las áreas (Johnson, Liddel & Ertig, 1989)

Un ejemplo de esto es lo que aconteció en las entidades líderes en la educación en Colombia para la década de los setenta. Uno de las instituciones educativas pioneras en el tema de la educación para las personas Sordas en Bogotá, el colegio Nuestra Señora de la Sabiduría, “tenía como política la enseñanza del lenguaje hablado, la lectura ideo - visual y escrita y la lectura labiofacial. Se hacía énfasis en la importancia y estímulo de la expresión oral; los signos no tenían cabida”. Por otro lado, el Ministerio de Educación (MEN), avalaba este tipo de enfoque y lo promovía a través de resoluciones como la 5419 de 1974, en la cual se planteaba que el único objetivo que la educación tenía para

el caso de las personas Sordas era el de aprovechar al máximo sus restos auditivos para una normalización del sujeto (INSOR, 2003).

De acuerdo con estudios realizados por el MEN, la historia educativa formal de las persona Sordas se ha visto truncada por algunas variables, entre las cuales se encuentran la prevalencia de la concepción clínica, la insistencia en el desarrollo prioritario del español oral, la subvaloración de la Lengua de Señas Colombiana y las pobres expectativas que muchos docentes tienen de las personas Sordas. Hay entonces un esfuerzo generalizado y transversal en una discusión de si se debe enseñar formalmente o no la lengua oral⁶, dejándose de lado aspectos tan importantes como lo son las reflexiones pedagógicas en la educación, lo que se traduce en un pobre desarrollo de innovaciones en este aspecto.

Este cuadro, ha hecho que la comunidad Sorda en su mayoría haya sido relegada y afectada en su derecho a tener acceso a servicios como la salud, la educación, el trabajo, entre otras, tal y como lo muestra el último informe del DANE en 2009. Sin embargo, en lo que respecta al componente legal, existen avances significativos que de alguna forma son un avance para el fortalecimiento y pervivencia de la comunidad Sorda. Uno de estos es el Decreto 2369 de 1997 que propone que la atención que se haga en todos los ámbitos debe basarse en tres pilares fundamentales, a saber, “igualdad de participación, autonomía lingüística y desarrollo integral”, siendo estos trabajados desde el discurso de la educación inclusiva, planteado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Siguiendo dicha línea, leyes como la 1346 de 2009 y la 1618 de 2013 son referentes teóricos importantes para el cumplimiento de los acuerdos internacionales a los cuales se está llegando actualmente.

Recientemente se han realizado estudios como el de Paz (2010) en el cual se pone un punto de tensión entre el discurso teórico de la inclusión y la realidad de seis personas Sordas de la ciudad de Bogotá. Por otro lado, pone en la mesa una problemática semántica del término “discapacidad auditiva y comunidad Sorda”. Dicha investigación

⁶ Ejemplo de esto es la sentencia C-128/02 que demanda la ley 324 de 1996.

fue de carácter cualitativo y se basó en el análisis crítico del discurso de seis categorías, en las cuales se presenta la inclusión y exclusión.

Como resultado se obtuvo la existencia de una exclusión en el aula de clases, dado que la interacción con docentes y estudiantes oyentes era académica y dependía únicamente de la disponibilidad de tiempo que tuviese el intérprete. Por otro lado, se pudo evidenciar que “aunque no se reporta de forma explícita un trato preferencial hacia los estudiantes oyentes, los estudiantes Sordos expresan que no se contempla una equiparación de oportunidades, en temas como nuevas explicaciones o refuerzo de ideas que no se comprenden” (Paz, 2010, p.125).

A partir el análisis realizado, se obtuvieron varias conclusiones. La primera es que los estudiantes sienten que el nivel de las clases no corresponde a la edad que tienen ni a la expectativa por ser bilingües, repitiéndose los mismos temas en un curso como sexto grado y décimo. En segundo lugar, se percibe al intérprete en muchas ocasiones como una persona que no se siente identificado con la población Sorda, teniendo una pobre preparación pedagógica, con poco dominio de la lengua de señas y poco ético. En cuanto a las clases, muestra que los participantes sentían que “las clases son repetitivas y no se ajustan a las temáticas que reciben los oyentes, lo que hace que estén en un nivel muy inferior. Por último, la investigación muestra que hay un sentir de que hoy en día el modelo se limita a que las personas Sordas y oyentes (estudiantes y docentes) compartan y se integren en un mismo espacio, más no hay una inclusión real que se acerque a lo que está plasmado en la teoría y la normativa.

Teniendo en cuenta lo anotado por Skliar (2003), con respecto a que más allá de mirar la educación de la comunidad Sorda está el tema de la educación general, es necesario dar una mirada a los estudios que se han realizado sobre la política educativa colombiana en sí, y de los resultados que a su vez arroja esta. Para esto, se examinó el documento Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia (2006), el cual hace un análisis y una relación ente los resultados de las pruebas y la relación que había con algunos factores asociados. Este estudio concluyó que una de las variables que influye es el factor socioeconómico, obteniendo un mayor puntaje aquellas personas que pertenecían a estratos altos y colegios privados. Por otro lado, se encontró que a mayor

edad con respecto al grado cursado, menor puntaje se obtenía en la prueba; similar a lo que sucede con las personas que repiten el año escolar o los que trabajan simultáneamente.

Por otro lado, los resultados mostraron que había un puntaje mayor en los estudiantes que habían tenido una buena formación en primera infancia, así como aquellos cuya formación de sus docentes había sido alta. Existe evidencia de que además, los modelos pedagógicos, la actualización curricular, y la actualización del Plan de Mejoramiento Institucional, son elementos estratégicos que repercuten positivamente en el desempeño de los estudiantes (ICFES, 2011, p.37). Según Ireguí (2006) otros estudios han abordado el problema del rendimiento académico y la eficiencia del sector educativo, dentro de los factores que afectan el rendimiento académico se han destacado las condiciones socioeconómicas de los alumnos, las características físicas de los planteles educativos, la formación de los docentes y sus esquemas de remuneración e incentivos, entre otros.

A partir de estas discusiones, surge la pregunta: ¿qué análisis se ha realizado en Colombia de los resultados de las Pruebas Saber que obtienen las personas Sordas? Al mirar los reportes dados por el ICFES, se puede concluir que no se toca el tema desde un enfoque cualitativo, sino que se enmarca dentro de la generalidad poblacional. Por otro lado, no existe un análisis sobre las percepciones que tienen las personas Sordas con respecto a la prueba, así como también la significancia e incidencia que tiene en las oportunidades académicas después de haberla presentado. Se tiene entonces, o un análisis cuantitativo que no da cuenta de lo que está pasando con la población Sorda o experiencias aisladas y no documentadas sobre este tema.

Con base en dichos antecedentes, el presente estudio pretende hacer un abordaje cualitativo del tema, a partir de la consulta de los resultados de las Pruebas SABER 11 proporcionados por el ICFES y analizados por el Grupo de Estadística de la Universidad Nacional de Colombia; y simultáneamente, la sistematización de los datos cualitativos derivados de la aplicación de la técnica de grupo focal en tres instituciones educativas del distrito capital para personas Sordas, indagando sobre las percepciones que los participantes evidenciaban sobre los procesos educativos y las apreciaciones sobre el proceso de evaluación a partir de la presentación de las Pruebas SABER 11.

En conclusión, este estudio es de vital importancia porque, plantea desde el nivel metodológico, un abordaje de proceso pasando de indicadores cuantitativos a descripciones de orden cualitativo, con el objetivo de generar una discusión crítico social en torno al tema de la educación inclusiva y equitativa en Colombia para el caso de las personas Sordas.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

- Indagar las percepciones de un grupo de estudiantes, docentes y egresados Sordos de tres colegios de Bogotá, frente a los factores asociados a los resultados de las Pruebas SABER, de manera que se genere una discusión que amplíe la información sobre el proceso continuo de formación y evaluación en la educación básica y media de dicha población.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Explorar las percepciones de estudiantes, docentes y egresados Sordos de tres colegios de Bogotá sobre los resultados de la Prueba SABER 11.
2. Comparar las condiciones que establece la política educativa vigente, en lo referente a los modelos de educación para personas Sordas, frente a la situación actual a la que se enfrentan docentes, estudiantes, y egresados Sordos de tres colegios de Bogotá.
3. Generar una discusión en torno a la evaluación a través de las pruebas Saber y el significado que ha tenido para la población Sorda de 3 colegios de Bogotá.
4. Establecer una relación entre los modelos para la adquisición de conocimientos en la básica y media (bilingüismo - oralismo/inclusión –colegios para Sordos) y los resultados de las pruebas Saber de 3 colegios de Bogotá.

1.4. Pregunta de indagación

¿Cuáles son las percepciones que tienen las personas Sordas de tres colegios de Bogotá, sobre los factores que inciden en los resultados de las Pruebas Saber 11, durante el periodo 2000 - 2011?

Capítulo 2. Marco Teórico

En este capítulo se presentan los cuatro ejes fundamentales de conocimiento que permiten entender la problemática de investigación desde un marco reflexivo sobre las condiciones en las cuales los estudiantes Sordos acceden a la educación en el contexto del Distrito Capital. Las dimensiones mencionadas a continuación se refieren a cuatro temas centrales: el sistema educativo y de evaluación para personas Sordas en básica secundaria y media, la evaluación de las competencias del estudiante Sordo, enfoques para la adquisición de conocimientos en la educación de la persona Sorda, y finalmente, aspectos de política educativa en Colombia relacionados puntualmente con educación inclusiva y la denominación de colegios para personas Sordas.

2.1 El sistema educativo y de evaluación en básica secundaria y media de las personas Sordas en Colombia

Según el Ministerio de Educación Nacional (2009) ,la educación se define como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes. Se plantea como un servicio público que tiene una función social y que es regulado por el estado que busca garantizar su calidad y la permanencia del educando en el sistema.

La división del sistema educativo colombiano está planteada en etapas de formación, partiendo de una educación inicial, seguida por la etapa pre-escolar, la educación básica, que a su vez se divide en cinco grados de primaria y cuatro de básica secundaria; luego la educación media conducente al título de bachiller y finalmente la educación superior (técnica, tecnológica y universitaria).

A partir de la expedición del decreto 1290 del 16 de abril del 2009, se establecen las pautas y los lineamientos para la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media en Colombia. Se plantea que existen dos tipos de evaluación de los aprendizajes en el país. Por un lado la evaluación externa, entendida como aquella que busca una muestra o de tipo censal que permite establecer comparaciones con estándares internacionales que determinan que es lo que

debe saber-hacer un estudiante con respecto al avance del conocimiento técnico, científico y cultural del mundo (Prueba PISA, Saber). Su función reguladora es útil para evaluar los procesos macro-educativos y de gestión, aunque no permiten una mirada puntual de procesos específicos (MEN, 2009).

Por otro lado, se encuentra la evaluación interna, de tipo institucional que el maestro realiza en el transcurrir del día a día. Su función es orientada a abordar las falencias y a determinar cómo están aprendiendo los estudiantes, buscando aclarar, reforzar o consolidar saberes y conceptos. Permite una retroalimentación efectiva del proceso de enseñanza en el aula tanto para el estudiante como para el docente (MEN, 2009).

Cabe aclarar que en este primer punto, se observa cómo, en la praxis de la mayoría de las instituciones educativas, la evaluación externa se convierte en una obsesión para la comunidad, en tanto que es vista como un producto y no como un proceso articulado de todos los años de estudio. Tal y como lo plantea Tovar (2014):

“se cae en el afán de compararse con el otro, sin fortalecerse como comunidad educativa en los diferentes ejes internos, es allí precisamente por donde se debe empezar, siendo el estudiante y el aprendizaje el centro de la discusión”. (Tovar, 2014)

2.1.1. La evaluación institucional

Teóricamente el MEN plantea que, la triada enseñanza-aprendizaje-evaluación hace parte de un solo proceso formativo, de ahí que se desprenda que el fin último de la evaluación en los niveles básicos y medio de enseñanza sea formativo. La evaluación es, según el MEN, un medio para adquirir conocimientos. Según Álvarez, citado por el MEN, los estudiantes aprenden a partir de la evaluación, de su corrección, y de la información contrastada que le brinda el docente. (MEN, 2009)

El decreto 1290 establece que las instituciones de educación básica y media tienen autonomía para decidir los métodos de enseñanza, los enfoques, las actividades y las asignaturas optativas que deseen impartir, así como el establecimiento de su proyecto educativo institucional. Del mismo modo, con respecto a la evaluación institucional, los

centros de enseñanza tienen la potestad de definir el marco evaluativo del proceso de aprendizaje. (MEN, 2009)

Dentro de este marco se establece que las instituciones educativas deben contar con unos elementos claves a la hora de desarrollar las evaluaciones. El primero de ellos, una escala de evaluación que no debe ser el eje central y cuyo fin es expresar el avance obtenido por el estudiante en su proceso de formación. Por otro lado, es necesario que se presenten informes de evaluación a los padres de familia con una periodicidad que será determinada autónomamente por la institución educativa. Así mismo, las instituciones deben contar con estándares que permitan establecer procesos de promoción anticipada para aquellos estudiantes que por sus capacidades deben ir a un ritmo mayor; igualmente estándares claros para la reprobación de aquellos estudiantes que requieren de un tiempo mayor para su aprendizaje.

Visto así, el sistema evaluativo debe ser, en buena medida, una construcción colectiva basada en principios democráticos y regido por elementos fundamentales consagrados en la Ley General de Educación. Tal sistema debe ser completo, coherente, incluyente, válido, y legítimo. Es allí, en esos principios, que se inserta la evaluación como un elemento fundamental de desarrollo de todos los estudiantes, pues al permitir que esta sea incluyente impide que la evaluación no sea usada como factor de exclusión social. (MEN, 2009)

El decreto 1290 establece como propósitos de la evaluación, identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances; lo que implica por parte del docente, una planeación y caracterización con enfoque de capacidades, no solo sobre unos cuantos estudiantes sino sobre todo el curso que lidera, lo que en síntesis se denomina como “un verdadero enfoque de atención a la diversidad” (Nussbaum, 2006).

Esto conllevará al cumplimiento intrínseco de objetivos como el de proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del mismo, suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes (...), determinar la promoción de

estudiantes y aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional. (MEN, 2009, p.74)

Con respecto a las evaluaciones externas, es conocida en el país la prueba Saber en sus diferentes etapas (11, 9°, 5°, 3°) para la educación básica y media. Su objetivo, como lo establece el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES), es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana; basada en la evaluación del desarrollo de competencias de los estudiantes de los diferentes niveles educativos. Dependiendo de los niveles se evalúan “competencias” en diferentes áreas. Para el grado tercero se evalúan competencias en los ámbitos de las matemáticas y el lenguaje; en el caso del grado quinto se evalúan desempeños en las dos anteriores y se adiciona el componente de ciencias naturales; para el grado noveno se adiciona a las anteriores un componente de educación financiera y económica; finalmente, para el caso de la prueba saber 11, esta está enmarcada en la evaluación de competencias en múltiples áreas incluida una lengua extranjera⁷. (ICFES, 2005)

Lo anterior en cuanto a las áreas de conocimiento que se evalúan desde las diferentes pruebas para la educación media y básica. Ahora, con respecto al contenido de la prueba, las evaluaciones buscan determinar diferentes competencias, entendidas ellas como “un saber hacer en el contexto”. Cada una de las áreas a evaluar requiere de competencias determinadas para la resolución de la prueba. Por ejemplo, la prueba de lenguaje, requiere de unas capacidades específicas reconocidas como competencias necesarias para la comprensión de textos en sus diferentes niveles, entre tales competencias están la interpretativa, la argumentativa y la propositiva. Desde luego que tales competencias están mediadas por la comprensión del texto en diferentes modalidades y profundidades, primero desde una perspectiva de lo literal, luego lo inferencial y finalmente lo crítico. En ese sentido la prueba de lenguaje evalúa el conocimiento de la lengua pero a su vez, la puesta en práctica de la misma en discursos que difieren en sus propósitos (ICFES, 2006).

⁷ Para este caso el área de inglés.

En el caso de la prueba de Matemáticas, las competencias necesarias para su resolución difieren de las de la prueba de lenguaje en la medida que su objetivo es evaluar el significado de los conceptos matemáticos y, por otro lado, la práctica significativa. En esa medida, si bien las competencias, interpretativa, argumentativa y propositiva están presentes al ser consideradas de carácter general, es en las competencias de resolución y planteamiento de problemas, razonamiento y comunicación, que la evaluación busca situar sus resultados.

Cada una de las áreas mencionadas evalúa competencias determinadas que están integradas a las que se consideran de carácter general y transversal a toda la prueba. Desde luego que los contenidos varían en función de la temática tratada pero siempre están dirigidos a evaluar la interpretación, argumentación y el carácter propositivo. En la Tabla 1 se pueden observar las áreas evaluadas y las competencias que busca dilucidar la prueba y de las que debe dar cuenta en estudiante.

Área	Competencias que Evalúa
Lenguaje	Interpretativa
Ciencias Sociales	Argumentativa
Filosofía	Propositiva
Matemáticas	Comunicación
	Razonamiento
	Planteamiento y Resolución de Problemas
Ciencias Naturales	Identificar
	Indagar
	Explicar

Tabla 1. Listado de áreas y competencias evaluadas en la Prueba SABER 11.⁸

2.1.2. La evaluación del estudiante Sordo

⁸ Tomado de ICFES. (2006). ¿Qué evalúan las pruebas saber? Bogotá, Colombia: ICFES.

Dada la mirada de la evaluación en el sistema educativo colombiano, tanto la interna como la externa, es necesario dilucidar con respecto a los cambios que se incorporan en relación a la evaluación en la población Sorda. Para el caso de la evaluación interna, el MEN diseñó la *guía 34 de autoevaluación institucional*, que busca analizar cómo está la gestión de áreas como la académica, directiva, administrativa y comunitaria. De los resultados obtenidos, se busca que se haga un plan de mejoramiento institucional, el cual debe tener resultados a corto, mediano y largo plazo y debe transversalizar la cultura, políticas y prácticas de la institución educativa⁹.

En aras de que se pueda desarrollar una verdadera educación que atienda a la diversidad, para este caso la población Sorda, desde la cultura inclusiva se propone fortalecer valores inclusivos a partir de estrategias de información y promoción de políticas, culturas y prácticas. En la parte política, se plantea reorganizar grupos de calidad con participación de docentes de todos los niveles que ofrece la escuela: preescolar, básica, media y ciclo de formación. A su vez, se propone establecer encuentros internos y con otras instituciones para intercambiar experiencias sobre educación inclusiva y trabajar una línea de investigación en educación inclusiva. Por último, en lo que respecta las prácticas, se propone fortalecer el grupo de calidad en formación y capacitación en torno a los temas relacionados con sensibilización, didácticas flexibles y estrategias para facilitar la inclusión de los estudiantes Sordos. Así mismo, revisar y ajustar la propuesta de formación del ciclo complementario.

En cuanto a la evaluación externa, desde la mirada de los contenidos, así como de las competencias a evaluar no hay diferencia, excepto en cuanto a la prueba de una lengua extranjera en la prueba Saber 11. En ella se excluye la prueba de inglés en tanto que a lo largo del desarrollo del proceso pedagógico del estudiante sordo se ha convenido que su segunda lengua es el español lecto-escrito y la primera de ellas la lengua de señas colombiana.

⁹ De aquí en adelante se utilizará la sigla IE para hacer referencia a la institución educativa.

2.2 Una mirada hacia la evaluación de las competencias en el estudiante.

2.2.1. Objetivos de la educación formal en la básica secundaria y media

En los últimos años y a raíz del Plan Nacional de Desarrollo en 2003; propuesto en gobierno de Álvaro Uribe, el MEN ha generado una serie de reformas e iniciativas encaminadas a desarrollar una educación por competencias básicas, ciudadanas y laborales durante la secundaria y la media vocacional. Dichas competencias pretenden formar estudiantes con habilidades relacionadas con productividad y la competitividad, en palabras textuales: “adecuar a los trabajadores a las nuevas exigencias del mercado y aumentar la empleabilidad de la fuerza laboral en su conjunto” (MEN 2003). De acuerdo con este planteamiento, los futuros ciudadanos necesitan prepararse para responder de manera pertinente a las exigencias sociales, culturales y tecnológicas de un mundo cada vez más cambiante por efectos de la globalización.

A razón de estas dinámicas con trasfondo económico, el MEN argumenta que es necesario que los estudiantes tengan una educación que les permita articular el componente del saber teórico con la práctica, y así garantizar aprendizajes que puedan ser aplicables en el mundo laboral. Esta visión reformada de la educación pretende garantizar el éxito de los estudiantes desde el punto de vista del sector productivo.

En esta medida el MEN, ha convocado a los actores implicados en el sector educativo para que emprendan acciones urgentes y planes de acción para que los estudiantes puedan desarrollar competencias laborales generales aplicables en cualquier área o actividad productiva. La idea es que los estudiantes tengan los elementos necesarios para enfrentar los desafíos del mundo laboral, organizar y poner en marcha iniciativas propias y colectivas, gestionar y administrar recursos, trabajar de manera colectiva con alto grado de responsabilidad de modo que se puedan obtener resultados favorables para la economía.

2.2.2. Fortalezas y debilidades en nuestro país

Con el paso del tiempo el sistema educativo Colombiano ha ido reestructurando los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje, centrando sus intereses en la formación de ciudadanos laboralmente productivos. De esa manera, la escuela como ente regulador incentiva la educación por competencias, entendiendo que los ciudadanos en la sociedad deben responder a las dinámicas que plantea el mercado y la industria. Con esta visión de educación, los bachilleres que no tienen dentro de su proyecto de vida continuar con estudios universitarios, pueden adquirir las habilidades necesarias para defenderse en el plano laboral (Gómez, 2004). En otras palabras, ser capaces de formar un perfil de acuerdo a los requerimientos de una economía basada en mano de obra calificada.

Un posible efecto negativo de esta política, puede ser la de convertir a los estudiantes en “automatas” prestos al servilismo de empresas. Las instituciones educativas, bajo estas orientaciones, son proclives a caer en la práctica de formar ciudadanos con un pragmatismo carente de reflexión, en donde quizás los conocimientos ya no trasciendan la vida escolar del estudiante, sino que por el contrario se enfoquen en cumplir con las exigencias de un ideal económico amparado bajo el rótulo de “calidad de vida”. Si se examina con cautela, esta tendencia podría desembocar en una capitalización del conocimiento para responder a estándares mundiales y así convertir la escuela en un escenario replicador de quehaceres, lejos del ideal.

Este tipo de mutaciones que sufre el sistema educativo en Colombia, quizás se genera debido a diferentes sucesos que ocurrieron durante la segunda mitad del siglo XIX. Con la mundialización de la educación, el auge del capitalismo, la globalización, y la instauración de nuevas leyes, Colombia empezó a tomar modelos de enseñanza y aprendizaje de otros países y a replicarlos. La búsqueda por responder a los propósitos mundiales llevó a la educación colombiana a homogeneizar las poblaciones y a enseñar lo mismo, aún en circunstancias y contextos diferentes (Gómez, 2004).

Aparece la formación por competencias, después de las modificaciones que se le hacen al currículo durante los años 50', la cual no está proyectada a una población diversa sino que se empeña en enseñar a todos el mismo contenido. Los conocimientos que se promueven por los maestros son los mismos para todos, pues las instituciones deben responder a lineamientos curriculares muchas veces ajenos, lo cuales ahora persiguen un ideal de vida capitalista.

Bajo el paradigma de la educación por competencias, el sistema educativo puede dejar de lado los contextos, la heterogeneidad y la libertad de decisión, pues restringe la posibilidad de explorar en el conocimiento y en el interés natural del estudiante. En esa medida, cabe cuestionar ¿dónde queda el proyecto de vida de los sujetos? Si lo que propone la educación es apuntar a los intereses de la generación de capital donde quedan por ejemplo ¿La ciencia, las artes y las humanidades?

2.2.3. Puntos de tensión en la estrategia educativa evaluativa para la población Sorda

Partiendo del hecho de que la formación en competencias atiende a necesidades de orden económico, podría pensarse que el sistema educativo no le interesa evaluar los intereses y capacidades individuales, tampoco ajustarse a los valores socio-culturales de muchas comunidades. Por el contrario, es evidente que la educación al centrarse exclusivamente en el plano productivo, le resta valor a aspectos como la cultura, la autorrealización y el libre desarrollo de las comunidades. Dichas competencias tal como lo sugiere Bustamante (2002), responden a diferentes transformaciones en el

plano de lo económico, que impactan lo político, lo sociocultural y el sistema educativo, éste a su vez cambia en favor de las exigencias de un mundo cada vez más globalizado y dominado por la generación de capital.

Al ser la productividad una prioridad basada en los intereses de la globalización, la escuela se convierte en un espacio para estandarizar las capacidades y posibilidades humanas, lo cual va en contravía de una educación inclusiva, pues no respeta, atiende y promueve el desarrollo de las capacidades de la diversidad latente en cada aula. En cambio, pretende que las instituciones promuevan el desarrollo de habilidades reguladas por los intereses del mercado. Se deja entonces en un segundo plano el fomento de las comunidades y el interés de promover el desarrollo teórico, el deporte, las tradiciones culturales, el arte y la lengua.

En el caso de la comunidad Sorda, la formación por competencias impone una nueva barrera que se suma a una larga historia de exclusión. Pues a razón de pertenecer a una macrosociedad oyente imponente, las personas Sordas deben buscar la manera de ajustarse a los requerimientos de una educación y un mundo que se está transformado en función del consumo y la generación de capital. Ante esta situación la voz del sordo queda marginada incrementando la distancia entre él y una sociedad para la cual en muchos casos aún es ajeno, lo que se traduce en la imposibilidad hacer de la escuela un escenario donde se respete reconozca y celebre la diversidad, un insumo necesario si se pretende la construcción de una sociedad justa basada en el derecho.

Otro punto de desventaja a considerar para la población general, pero específicamente en el caso de la comunidad Sorda, tiene que ver con la evaluación por competencias hecha por el ICFES. Según esta entidad, sus pruebas “evalúan las competencias, es decir la capacidad de un estudiante de resolver problemas indagando sobre las herramientas que tiene el sujeto para darle solución al mismo”. Evidentemente formula un discurso que guarda coherencia con las directrices del MEN en lo relativo a la evaluación. No obstante, es claro que se empeña en estandarizar las competencias “obligatorias” necesarias para el trabajo ignorando mucho del potencial de un estudiante. Reduciendo el conocimiento y la capacidad de la persona en un examen cuya estructura es rígida ya que la mayor parte de las preguntas ya están predeterminadas porque son cerradas. La limitación a exámenes escritos de preguntas cerradas es muy severa para una evaluación por competencias. (Vasco, 2006)

2.3 Enfoques para la adquisición de conocimientos en la educación de la persona Sorda.

Todo esto para decir que sabemos muy poco y que la educación de los Sordos, a pesar de los trescientos años de su modernidad, está aún en pañales. Sin embargo, lo que quiero señalar es otra cosa: allí donde no sabemos, allí donde lo ambiguo ocupa el lugar de lo certero, es en donde podemos llegar a proponer ejercicios intelectualmente serios de investigación y, dentro de los límites de nuestros inseguros vínculos con la "verdad", avanzar en la comprensión de nuestras incertidumbres.

Behares L.¹⁰

2.3.1. La educación del estudiante Sordo: bilingüismo, biculturalismo. Enfoques y Perspectivas

El acceso a la educación del sordo ha sido a lo largo del tiempo un asunto de profundo debate. No desde la perspectiva del contenido sino del sistema de comunicación a emplear para la vehiculización del conocimiento (Galcerán, 1998). Desde tiempo atrás múltiples disciplinas han aportado datos y cifras a favor o en contra del uso de la lengua de señas como herramienta en la adquisición del saber.

En las últimas décadas el desarrollo de las investigaciones ha desembocado en una perspectiva que se abre camino, el bilingüismo-biculturalismo, en contraposición a la visión clínica-terapéutica que aboga por una solución basada en la lengua oral. Esta nueva concepción bilingüe-bicultural está basada en las capacidades y el enfoque socio-antropológico y desvirtúa el abordaje clínico (Skiliar, Massone y Veinberg 1990; citados por Galceran, 1998).

Este nuevo enfoque bilingüe-bicultural concibe, en primer lugar, la lengua de señas como un elemento central en el proceso educativo del estudiante sordo y, en segundo lugar, concibe el proceso dentro de un encuentro de dos culturas que asumen un papel integrador en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva nacional, los enfoques en la educación del estudiante sordo han variado. Inicialmente el abordaje clínico terapéutico fue de uso común, en tanto que se buscaba la inserción del sordo en ambientes estructurados para estudiantes oyentes. O, por otro lado, un enfoque que establecía la "comunicación total" como modelo a ejecutar, no obstante, sin el debido análisis sino como una adaptación de experiencias extranjeras (Tovar, 2001).

Dados los pobres resultados internacionales obtenidos por los enfoques tradicionales eminentemente orales, y en el caso específico de Colombia, que por sus circunstancias de desarrollo adopta estos modelos, se aprecia que los estudiantes Sordos presentan déficits en su formación y aprendizaje. Este pobre desarrollo en el terreno de la lengua

¹⁰ Béhares, J ()

trae consigo pobres desarrollos en áreas emotivas, personales y educativas que suponen una talanquera al sujeto sordo para su relación con la comunidad.

Como lo menciona Galcerán (1998), el desarrollo apropiado de una lengua de señas en los primeros años de vida, garantiza al niño la adquisición de una competencia adecuada y una base lingüística que le permite un mejor desarrollo de una segunda lengua. Tovar (2001), plantea que las lenguas de señas son lenguas naturales que poseen unas características propias tanto en su estructura como en el vocabulario, circunstancias que permiten la expresión de indefinidos enunciados con la diferencia notable del *input-output* que en el caso de la LS es visogestual. En el mismo este autor afirma que se ha hecho evidente que las lenguas de signos son lenguas propiamente constituidas que permiten un desarrollo social y cultural propio de la comunidad Sorda.

Teniendo en cuenta lo anterior, el enfoque bilingüe-bicultural, se despliega como un avance en términos del reconocimiento de la lengua y de la cultura Sorda. Se denomina bilingüe en tanto que la enseñanza se brinda en dos lenguas, una de las cuales es reconocida como lengua primera. En este caso se habla de la lengua de signos como "L1" la enseñanza del español lectoescrito como segunda lengua "L2". Es necesario, entonces, hacer claridad en torno al bilingüismo, pues aunque se trata de una visión integradora desde una perspectiva socioantropológica también, dentro de ella, existen modelos. Galvis & Jutinico (2009) establecen que propiciar el bilingüismo como elemento central de la educación del sordo implica una estructura compleja que dificulta la propia definición y delimitación del modelo.

Cummins citado por Galvis & Jutinico (2009) determina que no existe un solo modelo bilingüe sino que existen varios en razón de la suficiencia lingüística que posea el usuario de la lengua. En primer lugar un bilingüismo limitado caracterizado por un pobre desempeño en el uso de ambas lenguas. En segundo lugar un bilingüismo desequilibrado, en el cual se presenta una competencia adecuada en una de las lenguas mientras que un pobre desempeño como usuario de la otra. Finalmente, un bilingüismo equilibrado caracterizado por un desempeño adecuado en ambas lenguas. Por otro lado Appel & Muysken (Citados por Galvis y Jutinico, 2009) determinan que el bilingüismo también puede clasificarse teniendo en cuenta la etapa de adquisición de las lenguas. Se habla, entonces, de simultáneo cuando ambas lenguas se adquieren al mismo tiempo; y bilingüismo sucesivo cuando se reconoce una lengua como materna y esta es necesaria para desarrollar el aprendizaje de la segunda lengua.

Schlesinger (Citado por Galvis y Jutinico, 2009) describe una forma de bimodalismo, no bilingüismo, en tanto que la L1, lengua de señas asume la sintaxis del español -L2- (español signado) circunstancia en la que se altera el desarrollo lingüístico del estudiante y no se constituye como una práctica bilingüe. Así, una primera clasificación del bilingüismo está dada por la competencia lingüística del usuario y otra por el momento en el que se aprenden-adquieren las lenguas. De allí que existan a partir de estas concepciones diversas corrientes del bilingüismo que tienen en cuenta al sujeto sordo.

La primera corriente bilingüe en la enseñanza para el estudiante sordo concibe la lengua de señas como L1 y a la lengua oficial como la L2. En este modelo la L2 es aprendida desde un enfoque eminentemente oral, en el que la rehabilitación juega un papel preponderante y es un paso previo para el aprendizaje de la lengua escrita. En buena medida esta corriente asume principios de la comunicación total (uso de todos los recursos posibles y disponibles). Esta característica perpetúa la coacción de una lengua dominante sobre una lengua “minoritaria”.

Una segunda corriente más próxima al enfoque del modelo bilingüe pero también bi/intercultural es la que reconoce la lengua de señas como primera lengua –L1– y la lengua oficial (escrita) como segunda lengua –L2–. Según Jutinico (2009) en este enfoque se independiza la competencia lingüística de la cognitiva y permite el reconocimiento de la comunidad Sorda como una cultura, toda vez que su lengua materna es reconocida y afianzada buscando la aplicación en un enfoque intercultural.

Adicionalmente, al tratarse de un enfoque que privilegia la educación bilingüe, también, en igual medida, concibe la aproximación desde un enfoque bicultural. Entendido este como la convergencia de dos culturas integradas en un espacio pedagógico en el que se presentan de manera simultánea estudiantes oyentes y Sordos. Según Galcerán (1998) el objetivo de este encuentro es la creación de identidades biculturales que permitan tanto al niño sordo, como al oyente, el desarrollo de sus potencialidades dentro de su cultura y el acercamiento con la otra. En la misma línea Tovar (1998), establece que la lengua de señas no cumple, simplemente, una función comunicativa, sino que derivada de ella sirve también de símbolo de identidad para una comunidad, buscando con ello el reconocimiento de la cultura y de la diferencia dentro de -la igualdad.

Por su parte, Herrera (2003), plantea que los avances en la L1 suponen un andamiaje fundamental para el desarrollo de la L2. No obstante, el contexto escolar restringe al estudiante sordo el uso de la L1 y le impone la L2. Con esto se impide su reconocimiento e institucionalización requisito fundamental para revertir las desequilibradas relaciones de poder en el contexto académico. Finalmente, una tercera corriente desarrollada es la denominada “logogenia”. En esta se reconocen a las dos lenguas (lengua de señas y lengua oficial) como primeras lenguas y se basa en los postulados de la gramática generativa transformacional.

2.3.2. Enfoque para la adquisición

2.3.2.1 Propuesta de la Lengua de Señas Colombiana como lengua natural y vehículo para el aprendizaje

2.3.2.1.1 Recorrido histórico

La lengua de señas colombiana tiene una historia que abarca ya varios años, se hace necesario resaltar su origen para comprender cómo ésta se constituye en la lengua materna para las personas Sordas y un vehículo para su aprendizaje. Según el INSOR (2003) y el MEN (2004) poco se sabe sobre el origen de la lengua de señas en Colombia, ya que no existen suficientes testimonios escritos para precisar sus comienzos y desarrollo.

Teniendo en cuenta lo que se menciona anteriormente, este capítulo se consolida tomando como referencia principal al INSOR, siendo la institución que ha investigado y difundido la Lengua de Señas colombiana (LSC), configurando en gran medida sus discursos y prácticas en todo el país. El INSOR es una entidad pública de orden nacional, la cual tiene entre sus funciones ser órgano asesor del MEN en temas referentes a la educación de la población Sorda del país, teniendo como base el desarrollo de procesos de investigación en este campo (INSOR, 2014).

De acuerdo con Ramírez (1998), los orígenes de la LSC se remontan en el seno de una institución religiosa en la ciudad de Bogotá en los años 20 del siglo pasado. Treinta y siete años después, en la misma ciudad aparece la primera iniciativa de personas Sordas encaminada a conformar una colectividad asociada interesada por velar y promover dicha lengua en desarrollo. A mediados del siglo pasado, los primeros sistemas de señas colombianos recibieron gran influencia de la lengua de señas española, debido a la presencia de ciudadanos españoles Sordos en el país y de los Sordos colombianos educados en la nación ibérica.

Según la autora, por la misma época, el auge de la educación oralista impuso el castellano escrito y hablado. Éste se concebía como el medio más adecuado para la educación de la persona Sorda. Existían prejuicios frente a los sistemas sígnicos, pues al surgir de manera natural, para muchos no tenían estatus de lengua. Por el contrario, eran motivo de vergüenza para algunos. No había aceptación, se consideraba que las personas Sordas se mantenían distantes de la sociedad y por tal motivo debían instruirse para entender y hablar el castellano.

De otra parte, la lengua de señas Colombiana también ha recibido una fuerte influencia de la lengua de señas norteamericana desde los años 70, gracias a la presencia de personas de organizaciones religiosas de los Estados Unidos que han contribuido a la formación de las personas Sordas en el país (Ramírez, 1998)

Gracias a la creación del INSOR y el aporte de otras entidades como la Federación Nacional de Sordos FENASCOL, se han adelantado iniciativas que han posicionado y reivindicado los derechos de esta población. En especial han fortalecido, difundido y

defendido la LSC como lengua materna, necesaria para el desarrollo académico y social de esta comunidad. Estas apuestas han traído transformaciones en el ámbito educativo que con el tiempo, se han articulado con las acciones del Ministerio de Educación Nacional.

A través de la Ley 324 de 1996, se legitimó y reconoció en su artículo 2 la LSC como código lingüístico de la comunidad Sorda del país. Además, gracias a esta ley se crean normas a favor de las personas Sordas reconociendo y validando las formas empleadas para comunicarse. La LSC como lengua materna, no es más que una postulación legal de lo que los líderes de esta población y los investigadores ya habían trabajado y luchado durante varios años. Así, la LSC es reconocida con su propia gramática, sintaxis y vocabulario entre otras características, que permiten el acceso a la escuela, al aprendizaje y el conocimiento. (INSOR, 2006; MEN, 2006).

Los planteamientos que se muestran en párrafos anteriores, dejan ver las implicaciones educativas y sociales que tiene para la comunidad Sorda la legitimación de la LSC. Por un lado, se encuentra el ámbito educativo que permite recrear todo un escenario de posibilidades para aprender, interactuar, enseñar, reconocer y valorar la diversidad que puede darse en la escuela, siendo ésta el lugar donde las personas Sordas tienen la posibilidad de sentirse reconocidas por la sociedad.

2.3.2.1.2 Lengua de señas Colombiana como vehículo para el aprendizaje

La Lengua de Señas Colombiana (LSC), según el INSOR es la primera lengua de la comunidad de Sordos del país, su adquisición al igual que cualquier otra lengua materna, se propicia de manera natural y circunstancial de acuerdo a la riqueza y la calidad lingüística de los pares. Por tal motivo, la LSC es el vehículo apropiado para la persona Sorda se acerque al conocimiento y es a su vez el dinamizador por excelencia del aprendizaje en el contexto de la escuela. En resumen, la adquisición de la LSC es fundamental para el desarrollo académico, social y cultural de la comunidad Sorda.

La propuesta educativa basada en la implementación de la LSC como vehículo para el aprendizaje, propone que a través de su uso los niños y niñas Sordos puedan comunicarse desde que empiezan a mostrar los primeros gestos comunicativos. La lengua de señas emplea símbolos con reglas definidas para garantizar la comunicación entre las personas no oyentes. Les permite entender, compartir y aprender sobre el medio en que se encuentre, de esa manera la LSC se convierte en la lengua materna para las personas que nacen con limitación auditiva.

Al ser la LSC la lengua materna de la población Sorda, es de vital importancia garantizar un ambiente enriquecido del cual el niño pueda tener referentes idóneos para estructurar el código. Desde esta propuesta educativa, la estimulación es vital para la adecuada y competente adquisición de la lengua. Por ende, el ambiente y la presencia de modelos lingüísticos en el contexto educativo y familiar son claves para el pleno desarrollo del lenguaje. Un hecho que garantiza la socialización y el desarrollo de otras habilidades cognitivas como el pensamiento. Por ende una educación basada en la LSC como vehículo de aprendizaje juega un papel preponderante frente este asunto, pues es allí donde se da espacio para el fortalecimiento del código y el afianzamiento de la competencia comunicativa.

Por otra parte, educación basada en la LSC entiende que la aprehensión de la misma permite a la comunidad Sorda del país formar una identidad cultural propia, la cual se estructura partir del acercamiento al mundo desde una concepción visual espacial, lo que posibilita la formación de una personalidad basada en representaciones, puntos de vista y aprendizajes diferentes. Hecho que a la larga enriquece a la misma cultura oyente. En resumen, la escuela pensada para la comunidad Sorda debe promover la LSC valorando la misma como una lengua formal, que necesita ser proyectada y fortalecida desde una perspectiva cultural.

El INSOR como promotor de la LSC, estipula que como cualquier otra lengua y forma de comunicación, cuenta con unas características gramaticales propias, que si bien la hacen diferente en su funcionamiento y estructura con respecto a otras lenguas naturales, posee la misma validez para cumplir con distintas funciones comunicativas. Permite a los usuarios Sordos trascender de la conversación cotidiana a la construcción de conocimientos, a la discusión y reflexión de una amplia variedad de temáticas.

La LSC cumple en las comunidades de Sordos las mismas funciones que cumplen las lenguas orales en los colectivos de personas oyentes, en esa medida esta no puede ser desmeritada o criticada. Las lenguas de señas se constituyen en verdaderos sistemas codificados complejos, los cuales han sido creados y usados históricamente por los grupos de personas Sordas y se han transmitido de generación en generación actualizándose constantemente dentro de las comunidades que las usan, de acuerdo con sus experiencias de participación y desarrollo social (INSOR, 2006).

Es importante tener presente que la LSC no simplemente se limita al espacio académico del aula, sino que además posibilita la comunicación en toda la vida extraescolar. Su uso debe ser permanente. Por tanto, las instituciones educativas deben promover su uso y conocimiento fuera de la escuela. En esa medida se hace necesario articular esfuerzos entre familia, Estado e institución para proveer experiencias que contribuyan al dominio total de la LSC. En esa medida, la escuela se convierte en un medio que garantiza a los estudiantes adquirir naturalmente la LSC, actualizándola y enriqueciéndola permanentemente, siendo este un propósito continuo a lo largo de toda la escolaridad. (INSOR, 2006).

2.3.2.1.3 Propuesta bicultural bilingüe (LSC y español lecto escrito)

Desde la escuela es crucial el papel de la lengua materna en la formación de los estudiantes. Allí se da lugar para el aprendizaje y la enseñanza formal del código en su modalidad escrita. No obstante, debido al carácter visual y espacial de la LSC y quizás por ser un código en evolución, aún no cuenta con una modalidad escrita. Tal situación puede representar una desventaja, pues el manejo de la lecto-escritura permite a cualquier persona la interacción permanente con la información y se convierte en un recurso memorístico y de referenciación social. Además, no se debe olvidar que si bien la persona pertenece a una cultura con una particularidad lingüística, también hace parte de una macro-sociedad, una cultura oyente que lo rodea, en donde está inmersa y se relaciona. En consecuencia, el bilingüismo es la alternativa que respeta la LSC pero además, abre un canal de acceso a la información como herramienta que permite perpetuar las ideas de la comunidad Sorda.

Las propuestas educativas bilingües biculturales para Sordos promueven estrategias que contribuyen, no sólo al dominio y cualificación progresiva de la LSC, sino al conocimiento y manejo del español lecto-escrito. Así, se provee a los estudiantes Sordos las condiciones para desarrollar una competencia lingüística y comunicativa que les permita participar activamente en la sociedad, teniendo conciencia de su condición de ciudadano bicultural. En breve, el contexto de la enseñanza bicultural bilingüe, respeta la calidad de la lengua de señas como lengua materna y a través del fortalecimiento de ésta, se trabaja alternamente el español lecto-escrito como segunda lengua.

El carácter viso-espacial de la LSC brinda la persona Sorda la oportunidad de acercarse de manera natural a su alrededor. Es el vehículo para abstraer y conceptualizar el mundo a partir de la iconicidad. Por tanto, desde esta propuesta, es importante no insistir en la educación oralizada, que ignora y menosprecia las posibilidades biológicas que configuran el lenguaje de la persona Sorda. Exigir el uso de la lengua verbal obliga a que el sujeto renuncie a su propia identidad y derecho de acceder a través de sus canales visual y corporal. La LSC ofrece el mejor panorama para que la persona Sorda pueda recrear, concebir y socializar los objetos y eventos reconociendo y respetando la condición del sujeto sordo como un ciudadano que habita en el silencio.

No obstante, al ser la LSC una lengua en desarrollo con una configuración basada en el carácter visual carece de código escrito. Este hecho tiene fuertes implicaciones en relación a la generación, producción y difusión del conocimiento, pues sólo a través del código escrito, es como el ser humano a lo largo de la historia ha logrado plasmar y transmitir la información. De hecho en el ámbito académico y

social el manejo del código escrito es el medio predilecto para que cualquier persona pueda aprender, actualizarse y desenvolverse. Por tanto, existe la necesidad de establecer un puente que permita a los ciudadanos Sordos acceder a la escritura de otra lengua tal como lo propone la perspectiva bicultural bilingüe.

Es importante recalcar la mirada del bilingüismo acerca del acceso al código escrito como posibilidad de interacción con la cultura oyente y su posibilidad de conceptualizar y memorizar. La escritura en una sociedad representa ventajas considerables en la transmisión de la información. Quizás es uno de los mayores inventos de la humanidad, pues ha permitido de cierto modo darle forma a las palabras y quitarle su carácter efímero. A través del uso del código escrito se han plasmado las ideas y se han preservado las culturas. La escritura se ha constituido en la memoria de la humanidad.

Al respecto, para la comunidad Sorda, el aprendizaje del código escrito de una lengua oral como el español representa las mismas ventajas que los oyentes, de ahí la importancia de una educación pensada de manera bilingüe en la escritura. El dominio del código escrito, le garantiza a la persona Sorda el acceso a ese registro permanente en el que se ha condensado la información y el conocimiento. Además, la enseñanza de esta modalidad de la lengua, se convierte en el puente de interacción permanente con esa otra cultura a la cual pertenece y a la cual tiene derecho. Desde esta perspectiva, el manejo del código escrito, además de ser un medio de información y configuración del pensamiento, es también la garantía al derecho que como seres humanos tienen de tejer con grafías el legado humano.

La escritura para el sordo es la alternativa bilingüe para acercarse al conocimiento. Sin embargo, la modalidad escrita del español representa el carácter fonológico de la modalidad oral. Los grafemas son representaciones de los sonidos, un aspecto que sólo tiene sentido para la persona oyente. Pues no se trata sólo de interpretar a través de señas la información contenida en la escritura, ya que una lengua oral como el español tiene una gramática abstraída desde el sonido, algo que no está en las posibilidades del sordo. Esto implica un reto más para el sistema educativo, ya que la persona Sorda al igual que cualquier otro estudiante, necesita del código escrito para acceder a la información, tener memoria permanente de lo que aprende y conceptualizar a partir de la organización de las ideas. Por eso desde la formación en la escuela se debe fomentar en la persona Sorda el desarrollo del bilingüismo para que haciendo uso de la lengua de señas Colombiana pueda aprender el código escrito del español y así tener mayores chances de éxito y participación en todos los aspectos sociales.

2.3.2.1.4. Otras miradas sobre el tema

Tovar (1998), plantea que el dominio del código escrito es necesario y fundamental para el éxito académico, éxito que en buena medida implica un desarrollo adecuado en otras áreas de desempeño personal. La integración de las minorías es tarea indispensable, y es allí en donde el español lectoescrito se constituye como herramienta fundamental para

el estudiante sordo. Este, en tanto que inserto en una comunidad mayoritaria que hace uso de una lengua, debe afianzar la propia, a su vez que debe acceder a una segunda lengua que le permita acceder a contenidos que de otra forma estarían fuera de su alcance.

Herrera (2003) plantea que el dominio temprano de la lengua de signos es fundamental para el dominio metalingüístico de la L2. Así, el bilingüismo busca el desarrollo de las dos lenguas, en tanto que la lengua de signos provee un conocimiento semántico para definir y comprender el mundo, mientras que el código escrito se constituye en un medio de integración social y en vehículo para la adquisición del conocimiento.

De esta forma, el español lectoescrito, según Resolución 1515 del 2000 del Ministerio de Educación Nacional, se constituye en la segunda lengua para los Sordos en Colombia. No obstante, los pobres desarrollos en el estudio de la adquisición de la segunda lengua, que llevan a aplicar las técnicas y materiales del español para oyentes, así como los déficits en la adquisición de la primera lengua suponen desafíos importantes para el desarrollo clave del español lectoescrito.

Tovar (2000), plantea que un manejo competente de la segunda lengua –del español lectoescrito- se hace necesario para aumentar las posibilidades de interacción y para garantizar el éxito académico. Así mismo permite el acceso al conocimiento y permite superar la posición marginal que implica no desarrollar tal lengua.

Así, Tovar (2000) plantea que son necesarios tres criterios fundamentales para la confluencia de la lengua de señas y el español lectoescrito en el escenario académico. En primer lugar, la escuela debe ser escuela y no centro terapéutico, toda vez que los esfuerzos por la oralización, si deciden llevarse a cabo, se deben hacer fuera del ámbito escolar. Un segundo criterio es que se debe permitir el desarrollo de la lengua de señas como primera lengua, circunstancia que posibilita adquirir en mejores condiciones el español lectoescrito. Finalmente un tercer criterio es que la calidad de la educación no debe ser inferior en ninguna medida a la educación de otros grupos poblacionales.

2.3.2.2 El intérprete y su papel en el aprendizaje de la persona Sorda

Es bien conocido que el desarrollo de la lengua depende en gran medida de un ambiente en donde la comunicación se dé como un hecho natural y además sea la vía permanente de

interacción. Por tal motivo, es vital, desde la perspectiva bicultural bilingüe, que el niño sordo cuente con un entorno que le permita acceder a la información y así mismo modelos lingüísticos con los cuales pueda establecer el código. La presencia de estos elementos contextuales ayudan no solo a la adquisición de la lengua de Señas Colombiana, sino al desarrollo lingüístico necesario para la formación del pensamiento y otras habilidades necesarias para el aprendizaje.

El acceso temprano y permanente a la LSC garantiza que el niño sordo pueda tener interacciones significativas que facilitan otros desarrollos cognitivos y sociales. De acuerdo con Bruner (2000) quien retoma a Vigotsky, los adultos próximos sirven de referencia lingüística tal como los padres, cuidadores y en el caso de los niños Sordos el intérprete y sus modelos lingüísticos. Éstos son fundamentales para que el niño a través de las exigencias sociales generadas por los vínculos con estos agentes, se vea forzado a asumir actitudes y problemas de los cuales pueda aprender, bajo el principio del desarrollo proximal, es decir, el contacto desde los primeros años con adultos a través de la LSC garantiza mayores oportunidades y situaciones de aprendizaje como ocurre en el juego.

De acuerdo con las orientaciones pedagógicas del INSOR, un docente de personas Sordas además de tener una competencia disciplinar y pedagógica, debe tener un alto nivel de competencia bilingüe. Desde una perspectiva incluyente, el ideal es contar con docentes preparados en LSC, que sean capaces de generar espacios significativos que recojan las necesidades e intereses propios de la cultura y la visión de la población Sorda. Además desde esta apuesta, los docentes de niños Sordos deben ser personas flexibles, creativas y con una alta vocación por el trabajo con la diversidad. No obstante, no es un secreto que en el caso de Colombia, este perfil ideal de docente está lejos de ser una realidad. Por un lado, aún persisten por parte de algunos, las miradas a la educación desde el parámetro y la normalización y de otra parte, faltan cambios estructurales en el proceso de formación de los maestros para que su formación esté cimentada y orientada para atender a la diversidad.

Debido a la falta de preparación de parte de los docentes, la figura del intérprete es indiscutible aun en la educación inclusiva. Sin duda su presencia se constituye en el facilitador que media entre la manera como el estudiante sordo se acerca al conocimiento y la información. Además, la figura del intérprete sirve de referencia para los niños Sordos, quienes ven en esta persona el puente de conexión con el mundo oralizado y la posibilidad de fortalecer la LSC. Por eso, desde la enseñanza bicultural bilingüe, la participación del intérprete como mediador lingüístico es acertada. De acuerdo a la ley 324 de 1996 se entiende por intérprete:

“Personas con amplios conocimientos de la Lengua Manual Colombiana, que puede realizar interpretación simultánea del español hablado en la Lengua Manual y viceversa. En el entendido de que también son intérpretes para Sordos aquellas personas que realicen la interpretación simultánea del castellano hablado a otras

formas de comunicación de la población Sorda, distintas a la Lengua Manual, y viceversa”.

Partiendo de la ley, está claro que la figura del intérprete además de reconocida está legitimada. Por tanto, teniendo en cuenta su importancia como agente mediador es indispensable que tenga un proceso de formación cualificada desde la comprensión y la reflexión de la cultura Sorda.

De acuerdo con FENASCOL, la entidad más reconocida en este aspecto, el intérprete debe ser un puente entre las dos lenguas, pero en ningún caso debe propender por convertirse en un consejero, tutor o profesor en el acto de interpretar. Tampoco puede alterar la información, debe transmitirla de la manera más fiel. Su participación no se restringe a la escuela, pues hay otros escenarios de la vida social en los cuales tiene valor su labor como agente incluyente en los ámbitos religioso, político, cultural entre otros.

Así mismo, es de vital importancia que el intérprete pueda contribuir con los docentes, en el avance de la LSC de los estudiantes Sordos en diferentes contextos de interacción y para diversas funciones comunicativas. De modo que se puedan tomar decisiones convenientes para mejorar el desempeño lingüístico de los mismos en las actividades escolares. Es fundamental que los modelos lingüísticos Sordos como los intérpretes promuevan y velen porque la LSC mediatice el desarrollo de todas las actividades escolares, ya que estas proveen situaciones de interacción natural propicias para generar en los estudiantes la necesidad de expresión y comprensión.

De acuerdo con el INSOR, los intérpretes al igual todos los miembros de la comunidad educativa tienen un compromiso frente a la adquisición y enriquecimiento de la LSC de los estudiantes y frente a su cualificación por parte de los docentes. De esta manera, se considera fundamental que estos usen la LSC de manera permanente para interactuar no solo con los estudiantes, sino también con los docentes en todos los espacios escolares. De esta manera, se garantizan experiencias en las cuales se puede promover situaciones comunicativas que sirven para acercarse y promover a la cultura lingüística Sorda.

2.3.2.3 El Oralismo como propuesta educativa

El oralismo constituyó un periodo importante en la historia de la comunicación para la comunidad Sorda, Antes que se conocieran los motivos por los cuales las personas nacían con limitación auditiva, se creía que a estas personas se les podía hacer hablar de cualquier manera, obligándolas a producir sonidos y desarrollar la capacidad de

aprender la lectura labial. Muchas personas Sordas se vieron en la situación de aprender de acuerdo a los parámetros dados en una escuela basada en la normalización.

En 1980 en el Congreso Internacional sobre la Instrucción de los Sordos se proclamó la superioridad de las lenguas orales. Se reafirmó la intención de oralizar a las personas Sordas creyendo que era la mejor manera de que adelantaran su proceso académico. De esa forma, se creía que se podía superar lo que en ese tiempo se podría considerar una enfermedad desde la perspectiva médica de la discapacidad. En resumen, no había espacio para considerar el código de “unos enfermos” como una lengua.

Para ese tiempo, las acciones encaminadas desde la educación, estaban fundamentadas desde un paradigma de la normalización. La persona Sorda se consideraba enferma y debido a que en muchos casos tenían dificultades en su desarrollo del lenguaje por la ausencia del manejo de un código estructurado, eran considerados de manera peyorativa como retardados. La postura en ese entonces era la de ofrecerles tratamientos que buscaran superar las limitaciones propias de su condición, hecho que se vio reflejado incluso en la escuela, en donde desde el oralismo se propendió por el manejo de lenguas orales.

Por mucho tiempo bajo el paradigma histórico basado en la oralidad, menospreció el estatus de las lenguas de señas como códigos reales de comunicación. A principios de siglo y partiendo de los reveladores planteamientos de Saussure y las definiciones clásicas sobre el lenguaje y la lengua, se argumentaba que las éstas tenían que necesariamente tener un carácter acústico (Fernández, 2004).

Sin embargo, con el tiempo, las experiencias en educación y los estudios posteriores de muchos lingüistas rebatieron esas conclusiones apresuradas. Se reivindicó y reconoció el papel de las lenguas de señas como medios y códigos reglados y con estructura para representar el mundo. Lejos quedaron los mitos que afirmaban que eran simples actos de pantomimas que simplemente hacían espejo de la realidad inmediata y no abstracta, sobre las cuales no se podía conceptuar. Así, se ha demostrado que por su carácter icónico y más concreto, no necesariamente son representaciones literales, sino abstracciones basadas sobre aspectos culturales. Hecho que se ejemplifica claramente en la diversidad de lenguas de señas alrededor del mundo, las cuales tienen entre sí diferencias e influencias notables de acuerdo a los contextos, las historias y las concepciones del mundo.

La mirada de carácter exclusivamente médico sobre la limitación auditiva, ha conllevado a la marginación de muchas personas en condición de discapacidad. El oralismo es una muestra del manejo que por muchos años se ofreció a las personas Sordas. Sin embargo, es importante rescatar que gracias a la experiencia educativa basada en el oralismo, fue posible de cierta forma, corregir los errores en la formación de la comunidad Sorda, de ese modo, ya no pensar en el déficit sino en dejar de lado el obligado aprendizaje de la lengua oral. (Lozano, 2008)

El oralismo se constituyó en una propuesta educativa basada en la normalización, bajo la idea de enaltecer las lenguas orales, las cuales se consideraban los únicos medios para el desarrollo y el aprendizaje. Pese a esto, el oralismo cumplió un papel importante, porque fue la primera propuesta que intentó dar una atención educativa a las personas Sordas. Esta experiencia fue significativa, si se entiende que ayudó a comprender y reflexionar acerca de la importancia de la presencia de un sistema natural, reglado y estructurado que supla las necesidades comunicativas como lo es la LSC.

2.3.2.4 Las ventajas y desventajas de estos dos enfoques

La manera como son concebidas las diferencias dentro de un país, determinarán la forma como estas son tratadas y desarrolladas, pensando en el bienestar humano de la sociedad. Por tal motivo se puede considerar que la lengua de señas ha sido clave para el desenvolvimiento de las personas con limitación auditiva, para sus familiares y su medio.

Lo poco que se conoce sobre el oralismo, revela una historia llena de exclusión de la comunidad Sorda. Como personas ajenas de la lengua oral los ciudadanos Sordos tuvieron que soportar la frustración, la impotencia y la desorientación cuando no veían luz en la manera de comunicarse. La escuela no concebía la idea de incluirlos, pues el país no tenía las orientaciones pertinentes para sobrellevar de manera social, cultural y educativa la vida de las personas Sordas.

El oralismo como propuesta educativa, va en contravía de una educación inclusiva, ya que solo se ampara bajo el precepto de una sociedad mayoritaria oyente que ve como enfermo al sordo. El desconocimiento y la falta de reconocimiento de la diferencia, atentó contra la capacidad de las personas Sordas de desarrollar su lengua de manera natural para relacionarse con el mundo, tener acceso al conocimiento y aprender. Hecho que vulneró el derecho de esta comunidad de desarrollarse como cultura con una identidad lingüística propia.

La educación inclusiva permite que la persona Sorda pueda establecer relaciones con otros sujetos que le brinden otras posibilidades de aprender y socializar. Todo lo contrario a lo que sucede cuando una persona Sorda es aislada. Es importante rescatar que la sociedad es responsable de que las diferencias no se conviertan en un problema sin solución y de que cada individuo pueda encontrar su camino particular para desarrollarse dentro de un mundo en el que se siente incluido porque realmente se comparte.

La LSC establece unas condiciones de comunicación e interacción con las personas Sordas, que permite no solo que se le reconozca como sujeto sino que además participe

dentro de unas condiciones óptimas y estables, no considerándosele como una persona incapaz. La incorporación y el conocimiento de la LSC en espacios como la escuela, permitió espacios para las personas con limitación auditiva, para la familia y para las comunidades.

En esa medida la LSC como una propuesta fundamentada desde el bilingüismo bicultural conlleva constantemente a incrementar las posibilidades de acceso y conocimiento, lo que a su vez ayuda a fomentar y prolongar la existencia de la misma lengua. Por tanto, se da espacio para que se consolide e instaure como tal dentro del sistema educativo y se proyecte a la vida en sociedad tal como lo concibe Skliar (2004), al mencionar que la educación bilingüe es algo más que un tipo de propuesta educativa específica para las personas Sordas.

La propuesta educativa bicultural bilingüe garantiza la socialización y formación integral de niños y jóvenes Sordos, brindándole espacios de participación que garanticen su inclusión social. De tal manera la pedagogía debe incentivar los conocimientos, saberes, valores y prácticas, desde una perspectiva diferencial reconociendo a los miembros de la comunidad Sorda como ciudadanos colombianos.

Debido al desarrollo constante de la LSC, los estudiantes Sordos deben estar permanentemente al tanto de las nuevas formas de expresar y comunicar. Por tal motivo, la propuesta bicultural bilingüe promueve el uso de LSC en ambientes extraescolares que le permitan enfrentarse a otros contextos de comunicación en las dos culturas tanto en la comunidad Sorda como con la sociedad oyente a través del español lecto-escrito.

2.4 Política educativa en Colombia: Educación inclusiva vs colegios para personas Sordas

La Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) es un documento político que defiende los principios de la educación inclusiva, una educación en la que todos los estudiantes tienen el derecho a participar y desarrollarse de acuerdo a sus potencialidades e intereses. En este marco, se reconoce el respeto a la diversidad en los diferentes contextos sociales, y en el caso particular del aula de clase, se espera que sea una comunidad donde se eduquen juntos sin perder de vista las necesidades específicas de cada uno y cada una, haciendo realidad el principio de una educación para todos, con todos y para cada uno (Blanco, R. 1999).

Para alcanzar este objetivo, el sistema educativo (no solo la escuela) tiene la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad a todos los estudiantes, es decir, una educación que como garantía del derecho, permita que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a la educación con calidad e igualdad de oportunidades de participación (Echeita, 2008). Es decir, no basta con permitir el ingreso a una institución educativa y garantizar un proceso de matrícula, sino que se deben adecuar estructuras y

estrategias que reduzcan o eliminen las barreras que dificulten o impidan la participación y el aprendizaje de todos y todas (Aincow, 2000), Esto con el fin de que los procesos estén orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las instituciones.

El objetivo de la educación inclusiva (que sencillamente debería ser el objetivo de la educación general) es garantizar el derecho a la educación de todas y todos, reconociendo y respetando las características particulares de aprendizaje y participación en un espacio común.

Por interés del estudio, se aborda la discusión del proceso de educación de las personas Sordas en el marco general de educación inclusiva, esto, porque es realmente de interés observar y reconocer si al hablar de “contextos o espacios educativos específicos” se está garantizando o no los verdaderos procesos de participación y si las prácticas pedagógicas actuales están respondiendo a un proceso educativo realmente de calidad y de reconocimiento de la diversidad.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, investigaciones realizadas desde la lingüística, la psicolingüística, la sociología y la psicopedagogía han generado un cambio en la concepción de las personas Sordas, cambiando la perspectiva clínica-terapéutica, basada en el déficit, hacia una concepción sociológica basada en las capacidades (Gomez, 2013) concepción que está sujeta a la evolución del modelo médico de la discapacidad al modelo social de la misma. Lo anterior, en el ámbito escolar (y en general, en todos los componentes sociales) pretende eliminar la concepción de la condición como algo exclusivo del individuo, donde es la condición la causa principal de sus dificultades, para ser comprendida como una construcción social, resultado de una interacción entre los estudiantes y los contextos inmediatos, de tal manera que el contexto con sus actitudes y sus prácticas crea las barreras o los facilitadores que impiden, disminuyen o facilitan las posibilidades de aprendizaje de determinados estudiantes (Booth, 2000).

Por lo anterior, las personas Sordas deben ser reconocidas como una comunidad que comparte con otros semejantes una lengua, una historia y una cultura propia, que les confiere una “identidad” que debe ser aceptada y reconocida en una sociedad que abogue por la “igualdad en la diversidad” (Moreno, 2000; Minguet, 2001). Sin embargo, vale la pena reflexionar si esta concepción está sustentando las acciones desarrolladas en el sistema educativo para atender a esta población o si aún se sigue pensando y proponiendo estrategias para mejorar el “fracaso escolar” que se presenta en esta población al no desarrollar las “mismas competencias” que la población oyente, es decir, ¿se están planteando estrategias ante el reconocimiento y valoración de la población Sorda o se están planteado en comparación y búsqueda de una “normalización” con la población oyente?

Hablar en detalle de los procesos educativos de las personas Sordas, es entrar en un debate que ha generado bastante discusión, y es el debate relacionado con los espacios educativos y los procesos pedagógicos que deben responder ante los procesos de

enseñanza-aprendizaje de las personas Sordas, precisamente, dado el reconocimiento que de esta población se tiene como cultura propia, señante de una lengua propia.

Esta discusión ha sido planteada y reconocida desde la declaración de Salamanca (Unesco,1994) cuando señala en su punto 21:

“Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones. Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los Sordos, por ejemplo, y se deberá garantizar que todos los Sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país. Por las necesidades específicas de comunicación de los Sordos y los sordo/ciegos, sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias” (p. 62).

Sujeto a lo anterior y partiendo del reconocimiento que todo acto pedagógico es inherente a un acto comunicativo y por ende para que un acto pedagógico sea efectivo, debe estar mediado por una comunicación efectiva, algunos autores (Corker, 1994; Stinson, 1994) han manifestado su oposición a los procesos de inclusión de los estudiantes Sordos en instituciones educativas regulares argumentando la dificultad de desarrollar la lengua de señas y la identidad de los niños y niñas Sordos y Sordas dentro de los centros educativos con mayoría de estudiantes oyentes. Las dificultades que mencionan se sitúan en la falta de docentes que conozcan y dominen la lengua de señas, de manera que puedan utilizarla como herramienta comunicativa los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos estudiantes y puedan responder de manera pertinente a las necesidades comunicativas y cognitivas presentes en los procesos de aprendizaje académico, social y cultural. Por lo anterior, prima la necesidad de contar con docentes que tengan un buen dominio de la lengua de señas ya que solo así tendrá recursos para ajustar, parafrasear, simplificar o reformular adecuadamente en función de las necesidades de comprensión de su interlocutor (CNSE,2003)

Los diferentes debates que se han generado en torno a los procesos de inclusión, específicamente lo que compete a la educación inclusiva, han permitido avanzar conceptualmente en la comprensión y reconocimiento que ésta no debe ser entendida como el acceso a un espacio físico exclusivamente, como bien mencionan Ainscow (2008) y Echeita (2006) la inclusión no debe ser relacionada solamente como un lugar sino, en esencia, está relacionada con una actitud y un valor de respeto por las diferencias y de compromiso con no hacer de éstas obstáculos sino oportunidades.

Lo importante no es solo la institución educativa como espacio físico en el que se encuentran los estudiantes Sordos, sino la capacidad del sistema educativo y de la escuela como ecosistema social para encontrar soluciones adaptadas a las

características de los estudiantes Sordos, que permitan su desarrollo lingüístico, emocional, social y académico (Powers, 2002; Giorcelli, 2004).

2.4.1. ¿Qué ha sucedido con la educación del sordo a nivel internacional?

El libro blanco de la Lengua de Señas Española en el sistema educativo (CNSE, 2003), publicado por la Conferencia estatal de las personas Sordas expone que en España, los estudiantes Sordos tienen la posibilidad de asistir a diferentes modalidades establecidas por la legislación de este país, a saber:

- *Integrados en grupos ordinarios* con recursos para atender a estudiantes Sordos y comparten aula y aprendizajes con sus compañeros/as oyentes. Asimismo, se contempla que reciban atención especializada a través de apoyos o sesiones de logopedia, con distinta frecuencia semanal, y la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares que permitan establecer los medios y recursos necesarios para facilitar el acceso al currículo ordinario.
- *Aulas especializadas en centros ordinarios*, allí asisten estudiantes Sordos y comparten con otros estudiantes con discapacidades asociadas y se cuenta con dos tipos de currículo: uno ordinario, con adaptaciones a las necesidades de los estudiantes, otro currículo especial.
- *Escolarización Combinada*, dentro de aulas ordinarias se agrupan alrededor de cinco o seis estudiantes Sordos y cuentan con los apoyos y recursos necesarios para su mejor acceso al currículo, es decir la LSE como lengua vehicular y profesionales Sordos. Entre los aspectos más destacados de esta modalidad, se encuentra el uso de los recursos humanos para atender adecuadamente a las necesidades comunicativas y lingüísticas de los estudiantes. Dos tutores comparten la responsabilidad de educar tanto a los estudiantes Sordos como a los oyentes, debiendo uno de ellos dominar la LSE para permitir el acceso al currículo de los estudiantes Sordos.

Independientemente de la modalidad, se resalta como estos han adoptado el modelo bilingüe como seña de identidad de su Proyecto Educativo y Lingüístico, con principios básicos como el establecer el mismo estatus para las dos lenguas, la importancia de la

coexistencia en el aula y en el centro de las dos lenguas y de profesionales Sordos y oyentes como referentes lingüísticos. En estos modelos el fin educativo que se pretende es que el estudiante sordo llegue a ser totalmente competente en las dos lenguas (CNSE, 2003).

En Suecia, la consideración de la lengua de señas como la primera lengua para los niños Sordos y la lengua de la sociedad mayoritaria la segunda, es considerada desde 1981. Reconocimiento que conlleva a la generación del primer Currículo Nacional Bilingüe en las escuelas especiales para Sordos e hipoacusicos, donde se establece que la lengua de signos sueca debería ser utilizada en las instrucciones y el sueco -inicialmente escrito- debería tener como objetivo garantizar el desarrollo del bilingüismo. Este currículo es modificado (sin embargo se sigue haciendo mención a las escuelas de Sordos e hipoacusicos) y se establecen tiempos de desarrollo, es decir, se exige que a los diez años de escolaridad, los estudiantes Sordos deben ser competentes en las dos lenguas. Para la asignatura en inglés, la cual es obligatoria para todos los estudiantes (Sordos y oyentes) los estudiantes Sordos deben ser competentes en la expresión escrita y para las otras asignaturas, los objetivos son iguales a los propuestos para los estudiantes oyentes (Svartholm, 2008).

Si bien se resalta la experiencia haciendo mención a las instituciones especializadas, en Suecia los Sordos también pueden acceder a instituciones de educación regular, sin embargo, se reporta cómo si bien inician sus estudios en escuelas regulares, en su mayoría, son cambiados a escuelas especiales dado los problemas de lenguaje que presentan (SMP, 2007).

En latinoamerica, Chile también ha implementado un modelo bilingüe para los estudiantes Sordos del país. Sin embargo, diferente a Suecia, los resultados no han sido tan significativos, esto, entre otras razones, porque no ha logrado establecerse un solo modelo pedagógico para la atención de estos estudiantes. En Chile existen diferentes enfoques pedagógicos correspondientes a diferentes ideologías y concepciones acerca de la educación, las personas Sordas y la educación de estas personas, por tal razón se encuentran practicas pedagógicas desde enfoques oralistas, auditivo-oral y bilingüe-

bicultural (Lissi, Svartholm, Gonzalez. 2012). Existe un fuerte arraigo por el oralismo, el cual ha puesto bastante resistencia a los cambios metodológicos y pedagógicos.

Sin embargo, en el año 2000, en la “Escuela Especial de niños Sordos - Dr. Jorge Otte Glaber”, se inicia con el Proyecto Educativo Bilingüe-Bicultural, aprobado por el Ministerio de Educación, convirtiéndose en la primera escuela del país en adoptar este modelo, contando con modelos lingüísticos Sordos, quienes a su vez cumplen el rol docentes, co-educadores o instructores de lengua de señas. Por su parte, los docentes oyentes, deben ser competentes en lengua de señas y desarrollar sus clases con el uso de la misma.

Si bien se observan avances en la incorporación y uso de la lengua de señas en diferentes escuelas y hay una normatividad que soporta dicha, aún se encuentra en proceso la adopción de un modelo bilingüe-bicultural. (Lissi, Svartholm & Gonzalez, 2012)

2.4.2. ¿Qué garantiza la educación de calidad de las personas Sordas: un espacio, un modelo, unos recursos, unas estrategias, unas concepciones?

Para que la escuela (especializada o regular) pueda ofrecer una respuesta a la diversidad de estudiantes, es necesario que produzcan una serie de cambios que impacten todos los componentes que la constituyen. Es importante tener presente la realidad “sistémica” de los centros educativos, por ende, las modificaciones que se requieran deben atravesar los distintos planos en los que configura: la “cultura escolar” entendida como las metas y los valores que orientan la acción educativa y los principios básicos de organización necesarios para avanzar hacia las mismas ; las “políticas escolares” relacionado con los procesos de elaboración, desarrollo y evaluación de los proyectos curriculares, programaciones o planes específicos; y, “las prácticas” de las aulas, relacionadas con las metodologías y estrategias pedagógicas (Alonso & Echeita, 2006; Booth & Ainscow 2000) .

Se puede observar como el surgimiento y seguimiento de un modelo ha permitido reconocer y valorar la diferencia que tienen los estudiantes Sordos en sus procesos

educativos y el desarrollo de éste en diferentes modalidades educativas. Sin embargo, como menciona Skliar (1992), citando a Freire: “Una misma comprensión de la práctica educativa y una misma metodología de trabajo no operan necesariamente de forma idéntica en contextos diferentes. La intervención es histórica, es cultural, es política”.

No se trata sencillamente de imitar un modelo, sino de contextualizarlo, y esta contextualización partirá inicialmente de la concepción que se tenga de los estudiantes Sordos y de su proceso educativo. Skliar, Veinberg & Massone, (1995) mencionan que todavía se tiene gran arraigo en la comunidad educativa del enfoque clínico-terapéutico, que hace ver al sordo como un individuo que debe ser “normalizado”, en lugar de uno socio-antropológico, que lo hace ver como un individuo miembro de una comunidad minoritaria que debe ser potenciado a partir de sus peculiaridades lingüísticas y socioculturales.

Según Domínguez (2009), el asunto no estaría en discutir de manera exclusiva si es más indicado que los estudiantes Sordos se escolaricen en instituciones de educación regular o de educación especializada, sino, más bien, la discusión debe centrarse sobre cuáles son las características físicas, humanas y metodológicas que debe tener la institución prestadora del servicio para responder adecuadamente al reto educativo que plantean estos estudiantes las cuales estarán directamente soportadas en la concepción que se tenga de los mismos.

Seguir ante el enfoque “clínico-terapéutico” no permitirá que las metodologías de enseñanza y evaluación avancen en pro de garantizar la participación de estos estudiantes, dado que solo se buscará una normalización y siempre se estará comparando con la población oyente, sin comprender que las condiciones acústicas permiten que se desarrollen procesos comunicativos y cognitivos diferentes. Si no se responde ante las necesidades de la población Sorda como población única, difícilmente se podrá hablar de procesos educativos de calidad. Si bien un modelo bilingüe- bicultural brinda unas bases sólidas no solo para el desarrollo académico y social de los estudiantes Sordos, si no que parte y busca el reconocimiento, la valoración y el respeto de esta comunidad como minoría lingüística, la concepción errada puede llevarnos a tener fracasos pedagógicos atribuibles al sistema. Skliar (1998) menciona:

“Muchos oyentes están esperando que el bilingüismo sienta las bases materiales y resuelva, por fin, las condiciones de acceso de los Sordos a la lengua oral; otros imploran que el bilingüismo permita a los Sordos el conocimiento del currículum escolar de igual modo y al mismo tiempo que los niños oyentes de la misma edad; y otros, por último, ya reclaman a los Sordos una mayor y mejor competencia en la lengua escrita de nuevo”.

Es necesaria una transformación objetiva en las actitudes, los estereotipos y los imaginarios sociales, se debe llegar a un acuerdo acerca de las potencialidades que tienen los estudiantes Sordos “descentrado de los imperativos curriculares oyentes y centrado en las especificidades lingüísticas, cognitivas, comunitarias, de participación educativa y culturales de los Sordos” (Skliar, 1998). Si no se reflexiona y se reconoce que los Sordos constituyen una minoría dentro del mosaico de la pluralidad lingüística, los procesos educativos no estarán bien orientados y no permitirá cumplir el objetivo de aportar al desarrollo integral como individuos y como ciudadanos colombianos en igualdad de oportunidades con los oyentes (Tovar, 2005).

La introducción de la Lengua de Signos en el Sistema Educativo para el acceso al currículum escolar constituye una de las respuestas educativas más importantes recomendadas por diversas instituciones, si no se piensa en un modelo bilingüe donde se garantice el acceso a lengua de señas más allá del momento inmediato de la clase regular con apoyo de un intérprete, difícilmente podrá hablarse de una educación que garantice la participación y el aprendizaje de los estudiantes Sordos. Además, el currículum de la LSE debe ser también un medio de transformación de las escuelas y un instrumento privilegiado para comenzar a normalizar la presencia de la lengua propia de las personas Sordas en las instituciones educativas, en convivencia con otras opciones y, por tanto, para ir avanzando hacia oportunidades de mayor equidad e igualdad de oportunidades.

Por lo anterior, se retoma que la discusión o el interés que se debe garantizar una metodología y una estructura pedagogía que promueva el aprendizaje y uso de la lengua de señas, la cual le permitirá crear representaciones mentales lingüísticas que sirven de base para el aprendizaje de la lengua mayoritaria (en nuestro caso, el español lecto-escrito), y como una herramienta comunicativa que facilita el acceso al currículum escolar (CNSE, 2003).

Es sabido que en cualquier situación de educación de minorías lingüísticas es necesario definir cuál o cuáles van a ser las lenguas de la educación y, una vez definidas éstas, es necesario diseñar e implementar estrategias que garanticen la adquisición de las mismas, para que el aprendizaje los contenidos educativos se dé sin tropiezos

Por todo lo anterior, más que garantizar el acceso a una institución de educación especializada o a una institución de educación regular, se debe garantizar un currículum común (con las adaptaciones que sean precisas) que posibilite un verdadero proceso de aprendizaje y participación en los diferentes momentos pedagógicos del aula de clase (para lo cual muchas veces será preciso utilizar la lengua de señas). De igual manera debe propiciar situaciones que posibiliten el aprendizaje de la lengua oral y escrita de su entorno (con los consiguientes recursos tanto personales como materiales que necesiten) y debe propiciar situaciones que favorezcan el establecimiento de relaciones de amistad con otros compañeros Sordos y oyentes, y que promuevan el desarrollo armónico de su personalidad ayudando a los alumnos a crecer en un entorno bi-cultural.

Capítulo 3. Aspectos Metodológicos

3.1. Tipo de estudio

Este estudio tiene como finalidad describir las percepciones que han construido las personas Sordas sobre las Pruebas Saber, y los efectos posteriores luego de presentarla, señalados por los estudiantes, docentes y egresados participantes en los grupos focales realizados en el marco de esta investigación. Como lo señala Hernández Sampieri (2010), el propósito general de la investigación de corte descriptivo es encontrar propiedades, características y dimensiones de un fenómeno, en otras palabras, aumentar la información disponible sobre el fenómeno de estudio, ganando profundidad y densidad en las observaciones formuladas.

Esta investigación tiene una orientación metodológica cualitativa teniendo en cuenta que el objetivo principal es dar cuenta de las percepciones de estudiantes, docentes, y egresados Sordos de tres colegios de Bogotá frente al proceso evaluativo que supone la presentación de las Pruebas SABER 11 y la relación que tienen los resultados en los procesos educativos que se desarrollan al interior de las tres instituciones educativas para personas Sordas que participaron en este estudio. Partiendo de la pregunta, ¿Qué análisis se ha realizado en Colombia de los resultados de las Pruebas Saber que obtienen las personas Sordas?, se generan inquietudes relevantes para la investigación, y así mismo, es necesario recabar información de diversas fuentes, entre ellas información suministrada por los actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y egresados) pertenecientes a la comunidad Sorda o relacionados estrechamente con ella y también información institucional sobre el desempeño de las personas Sordas en las pruebas estandarizadas SABER 11 que ha propuesto el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

De este ejercicio analítico podemos afirmar que existe una inquietud central que consiste básicamente en indagar con los participantes de los grupos focales sus consideraciones sobre la evaluación a través de la Prueba SABER para personas Sordas. Debe aclararse que esta inquietud está situada en un marco de acción reflexivo, dando paso a la discusión de aspectos relevantes de la política educativa actual, el sistema educativo, los enfoques para la educación y la evaluación de competencias en personas Sordas en Colombia.

La denominación de estudio descriptivo se ajusta a la manera como el investigador y tutora asumen el proceso investigativo, dado que permite una aproximación abierta a situaciones de diálogo e intercambio reflexivo de algunos actores de la comunidad Sorda de tres instituciones educativas que participan en esta investigación (estudiantes, docentes y egresados), de manera que sea posible avanzar en la investigación sin que existan unas hipótesis a priori que constriñan y restrinjan la exploración y permitan la emergencia libre de análisis que surjan con el devenir de la investigación y que serían difíciles de alcanzar si se contara con presupuestos rígidos que deben ponerse a prueba. Al respecto no se descarta que el investigador no tenga en mente esas inquietudes que pueden orientar el curso de la investigación, pero en este caso, esas inquietudes hacen parte de un proceso reflexivo más amplio y antes que restringir, alimentan el debate del trabajo investigativo.

Otra de las razones por las cuales se justifica la utilización de metodología cualitativa para llevar a cabo este estudio, responde a la escasa cantidad de investigaciones que aprovechen este tipo de aproximación, puesto que la investigación tradicional, por excelencia, se realiza fundamentalmente desde el enfoque cuantitativo haciendo énfasis exclusivamente en los indicadores de la Prueba SABER 11, y dejan de lado las percepciones que tienen las personas Sordas con respecto a la prueba, así como el valor atribuido a la incidencia de los resultados en la consecución de oportunidades académicas futuras. Se tiene entonces, o un análisis cuantitativo que no da cuenta de lo que está pasando con la población Sorda o experiencias aisladas y no documentadas sobre este tema.

3.2. Enfoque metodológico cualitativo abierto

Dado que los datos cuantitativos ofrecen una ventaja metodológica particular para ampliar información pertinente, en este estudio se hace referencia a información estadística suministrada por funcionarios del ICFES, de manera que esta actividad hace parte del proceso documental de la investigación. Es indispensable resaltar que algunos de los datos y gráficas que constituyen la base de datos del ICFES han servido como punto de partida para la indagación a través de la técnica del Grupo Focal, de manera que se han presentado estos contenidos como material inductor que ha elicitado y enriquecido la discusión de los participantes, sobre todo en el caso de los docentes colaboradores. La información estadística utilizada corresponde a los puntajes obtenidos por las personas Sordas en las Pruebas SABER durante el periodo 2000-2011.

El enfoque cualitativo abierto se sitúa en el paradigma de investigación postpositivista, según Guba & Lincoln (2001) puesto que su andamiaje epistemológico establece un punto de equilibrio entre las tradiciones cuantitativa y cualitativa, sin que ellas se conciban como irreconciliables. Desde el paradigma de investigación postpositivista ha surgido la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) como estrategia metodológica que incluye dentro de sus principios constitutivos las ambiciones de las mencionadas tradiciones: describir e interpretar y explicar y generalizar. Este estudio se sitúa en un marco epistemológico postpositivista que acoge las potencialidades de las tradiciones cualitativa y cuantitativa pero hace un mayor énfasis en la primera debido a la utilización de la técnica del Grupo Focal (Canales & Peinado, 1999) como estrategia para dar cuenta de las reflexiones y la emergencia del discurso social de los participantes en cuanto al tema de la educación para personas Sordas en la actualidad.

En cuanto al diseño de la investigación, este estudio muestra la continuidad de los enfoques cualitativo y cuantitativo en tanto las referencias estadísticas se convierten en un insumo para la discusión, puesto que han orientado la construcción de las preguntas guía del Grupo Focal y son evaluadas de manera crítica por los participantes; en este sentido, la lógica de aproximación al fenómeno de estudio es coherente y ofrece una continuidad y no una separación entre corrientes de pensamiento en investigación social. Es por esto que se le denomina diseño secuencial (Flick, 2004).

3.3. Principios de cientificidad en investigación cualitativa

La investigación cualitativa se caracteriza por su apertura y flexibilidad; sin embargo esto no indica que carezca de carácter lógico y sistematicidad. Por ello, es necesario recordar al lector cuáles son los principios de cientificidad que otorgan a la investigación cualitativa su rigor, plausibilidad y pertinencia, y que permiten a la comunidad académica juzgar la legitimidad del conocimiento construido. De acuerdo con González-Rey(2000) estos son:

- **Congruencia** de los procesos determinantes dentro de la construcción del conocimiento. La subjetividad se asume como un contenido fundamental que enlaza y da sentido a las demás dimensiones de análisis, permitiendo describir los aspectos de la realidad en sistemas totales de alta complejidad siempre a la luz de los referentes teóricos de los que se dispone.
- **Continuidad** en el proceso de investigación implica la noción de historicidad del conocimiento, planteando la complementariedad de los saberes actuales apoyados por aquellos que les precedieron. Este supuesto también sugiere que la legitimidad de un conocimiento no está dada exclusivamente por el grado de ajuste con lo ya sugerido sino que pueden existir momentos de ruptura con las propuestas actuales de conocimiento, pero esto no implica que no se puedan integrar las diferentes posibilidades en un diseño que admita la complejidad de los fenómenos de estudio, superando las concepciones dualistas y cerradas.
- **Subjetividad** como realidad epistemológica de toda investigación social. Particularmente en la investigación cualitativa, la subjetividad hace referencia a la construcción de sentido y significación relevante para cada sujeto, destacándose su visión particular del mundo y sus concepciones, valores, representaciones sobre las situaciones que constituyen su cotidianidad.

3.4. Contexto de situación

A continuación se describen algunas particularidades de las tres instituciones educativas en las cuales se realizaron los grupos focales y el ICFES como institución encargada de la evaluación de la calidad educativa a nivel nacional.

3.4.1. Colegio Filadelfia para Sordos

Es una institución de educación formal, bilingüe y bicultural, para personas Sordas, y Sordociegas. Se encuentra ubicado en la localidad de Chapinero, lleva más de 25 años impulsando procesos educativos en personas con algún tipo de limitación auditiva. Actualmente el colegio cuenta con un aproximado de 120 estudiantes Sordos incluyendo también un número importante de estudiantes sordociegos. Ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media dentro del componente de educación formal. Consultando la página oficial del centro educativo, se observa que al año 2008 se contaba con 14 promociones de bachilleres con una alta probabilidad de empleabilidad y acceso a la educación superior. El colegio tiene una orientación ideológica cristiana que repercute en los ámbitos de formación académica, emocional y espiritual del estudiante, orientando los procesos de aprendizaje hacia el liderazgo para el progreso. En la actualidad tiene convenios con la Universidad Nacional de Colombia y la Fundación Iberoamericana para investigar procesos de aprendizaje en personas Sordas y sordociegas y la colaboración del Ministerio de las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones (MinTic) y la Asociación Colombiana de Sordociegos (SURCOE) para el manejo del Aula Tecnológica para Personas Sordociegas.

3.4.2. Colegio Nuestra Señora de la Sabiduría

Es una institución educativa de carácter privado fundada en 1949 por la Congregación Hijas de la Sabiduría, que ofrece sus servicios en jornada única en los niveles de educación formal preescolar, primaria, básica secundaria y media en calendario A. Está ubicado en la localidad de San Cristobal, cuenta con una orientación católica que promueve los valores del evangelio cristiano haciendo énfasis en la maduración integral del individuo fundamentado en procesos de liderazgo, servicio, libertad responsable y compromiso social. Hasta el año 2013 se han graduado 58 promociones de estudiantes

con altos niveles de formación, contando con la posibilidad de recibir clases de profundización profesional y formación técnica con apoyo del SENA.

3.4.3. Colegio Jorge Eliécer Gaitán IED

Es una institución educativa distrital ubicada en el barrio Modelo Norte en la Localidad 12 de Barrios Unidos, de carácter público, calendario A tipo mixto, y funciona en dos jornadas: mañana y tarde. Desde 1997, el colegio implementó el programa de inclusión de estudiantes Sordos, convirtiéndose en referente distrital y nacional de implementación de proyectos pedagógicos con un enfoque de inclusión. Actualmente, el colegio cuenta con 58 estudiantes Sordos y un equipo de intérpretes calificados en el manejo de lengua de señas. Tolerancia, goce efectivo de los derechos, cooperación, igualdad y efectividad son principios centrales del proyecto educativo institucional, tal y como lo referencias sus docentes.

El colegio tiene tres sedes (preescolar, primaria y bachillerato) ubicadas en el mismo sector y cuenta con la presencia de amplios patios de juegos, laboratorios y salones de clase, incluyendo aulas dotadas con recursos técnicos para la formación de personas con Sordas.

3.5 Participantes

Estudiantes de educación media (grados décimo y once) de las 3 instituciones educativas seleccionadas que responden a las modalidades de educación inclusiva, educación especializada para personas Sordas de carácter público y educación especializada para personas Sordas de carácter privado. Por cada grupo focal se admitieron entre 10 y 15 personas para facilitar la participación de los sujetos y nutrir la discusión con puntos de vista diferentes. Se organizaron los grupos de acuerdo al tipo de participantes (estudiantes, docentes/egresados) para dar cuenta de las percepciones antes de la presentación de la Prueba SABER (estudiantes) y luego de la misma (egresados y docentes). Las edades de los estudiantes oscilaron entre los 16 y 20 años

en promedio y las edades de los docentes y egresados oscilaron entre los 18 y 39 años. En total, para los fines de esta investigación, participaron 35 estudiantes y 15 egresados y docentes.

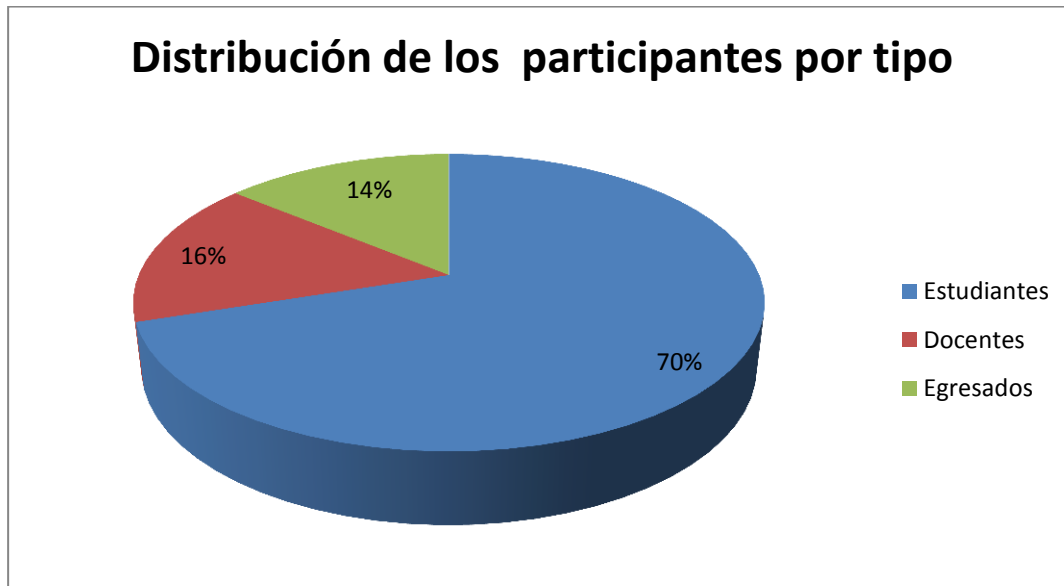


Figura 1. Distribución de los participantes de los grupos focales por tipo (estudiantes, docentes o egresados).

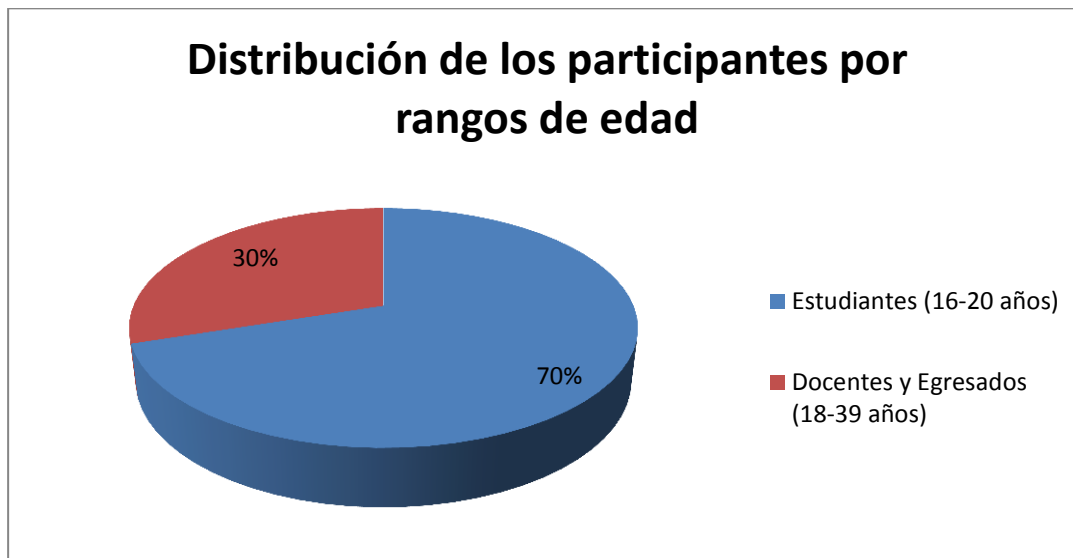


Figura 2. Distribución por rangos de edad de los participantes de grupos focales.

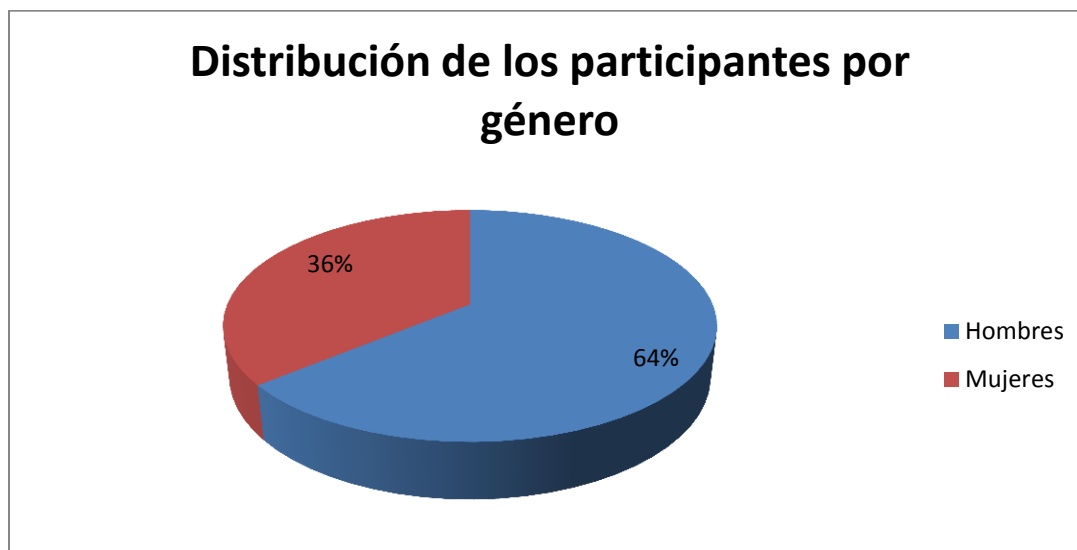


Figura 3. Distribución de los participantes de grupos focales por género.

3.6 Metodología

3.6.1 Grupo Focal

Según Canales & Peinado (1999) el grupo de discusión permite deconstruir, es decir, reelaborar y reflexionar sobre los discursos que atraviesan las prácticas sociales en las cuales están inmersos los participantes, superando la separación clásica planteada por el debate emic/etic (observación interna versus observación externa), particularizando las producciones discursivas en bloques semánticos de intercambios comunicativos tratando de dar cuenta de una organización interna subyacente. Es necesario aclarar que este tipo de análisis no tiene como finalidad reproducir la dinámica del intercambio comunicativo sino rastrear o inferir su ordenamiento lógico, a partir de lo que Pereña (1999) denomina análisis temático recíproco de inclusión y exclusión. Para Ibáñez (citado por Canales & Peinado, 1999) la ventaja del grupo de discusión reside en el ajuste simultáneo de las visiones emic y etic que permite a los participantes de la dinámica grupal, contrastar opiniones, reforzar o construir nuevas reflexiones o desmitificar creencias sobre un tema particular.

Pereña (1999) afirma que el investigador puede situarse estratégicamente en alguno de los roles posibles del grupo de discusión (participante, observador, moderador) y así aprovechar las ventajas de la observación interna/externa, transitando por diferentes momentos de entendimiento de una misma problemática. La razón por la cual este tipo de actividades se realiza en grupo es porque el discurso social es externo y construido por los individuos en constante interacción comunicativa, en donde se reproducen aspectos de la realidad compartida tales como las creencias, las ideologías, los valores y las percepciones sobre temas de la vida social dentro de los cuales cabe resaltar la situación de la comunidad Sorda frente a los actuales sistemas de evaluación de calidad de la educación.

3.6.2. Aspectos de grupo

El grupo de discusión reúne aspectos característicos de las modalidades de grupo como conversación natural, el grupo terapéutico y el foro. Esta técnica utilizada en investigación social se distingue porque su objeto de estudio, es decir el intercambio comunicativo evidenciado en la comunicación de los participantes, simultáneamente reconfigura la realidad epistemológica del grupo, de manera que le confiere un sentido y permite la cohesión del mismo. Su fin es pragmático y se vale de la discusión como una alternativa para hacer emerger las producciones simbólicas de los participantes sobre un tema específico. Es por esto que el grupo tiene un fin determinado, y es a través de uno o varios agentes externos (investigador, observador, moderador) que la conversación mantiene la estructura formal, a pesar de su flexibilidad; además es importante señalar que el papel contingente del agente externo permite la orientación de la indagación hacia los fines más pertinentes y fructíferos favoreciendo en todo momento la conversación para lo cual, quien dirige la dinámica del grupo focal debe ser sensible a los sutiles cambios que se presentan.

Según Flick (2005) el grupo de discusión se caracteriza por:

- La artificialidad que permite la ocurrencia del contraste de opiniones y la toma de postura de los participantes atenuando las influencias previas.
- Las relaciones entre los interlocutores deben ser simétricas para permitir el libre intercambio de versiones.
- Ser un espacio para la construcción de contenidos puntuales y difusos puesto que obedece a las características de sus emisores.

- Presencia de objetivos claros que le dan consistencia y permiten la construcción de un producto analizable.
- En el grupo se presenta la tensión ya señalada por Kurt Lewin (citado por Ayesterán, 1990) entre energías de productividad y energías de mantenimiento.
- Ocurre el fenómeno de la conformidad de grupo, señalado por Salomón Asch (citado por Ayesterán, 1991) en el cual los participantes tienden a conformar mayorías para validar sus puntos de vista y contrarrestar las opiniones de las personas que piensan diferente. En términos de Canales & Peinado (1999) se construye una “opinión grupal” la cual debe observarse cuidadosamente.
- Se caracteriza porque los interlocutores hacen uso de su derecho a participar, deciden y configuran la verdad de los contenidos producidos en la conversación.

3.6.3. Discusión

Según Canales & Peinado (1999), la conversación o forma-discusión no puede entenderse como un conjunto de interlocutores e interlocuciones, puesto que existe algo en la totalidad, como lo señalan los planteamientos de la Escuela Gestáltica, que no se encuentra en los componentes del sistema. En este sentido es la producción del discurso social que ocurre cuando los participantes discuten sobre un tema particular, aquello que puede denominarse como totalidad con sentido. Ciertamente esa producción tiende a ser diferente de las percepciones individuales de los interlocutores o separarse de las preconcepciones que el investigador ha adquirido sobre un fenómeno de estudio específico. Según Ibáñez (1988), los interlocutores más que piezas del rompecabezas son parte del proceso comunicativo dialéctico en donde éstos y los contenidos conversacionales se transforman constantemente. Aún más, el grupo de discusión, al igual que otras técnicas de investigación social, permite un espacio de identificación parcial de los interlocutores. Por tanto, asumir la equivalencia puntual entre la categoría individuo y la categoría interlocutor no es una estrategia adecuada para entender lo que ocurre en el grupo de discusión, dado que las identificaciones parciales o las perspectivas que asume un sujeto ante el mundo no son equiparables con su realidad material. De alguna manera, el grupo de discusión se sirve de la influencia fenomenológica para explicar la transición del sujeto al interlocutor en un intercambio comunicativo.

3.6.4. Aspectos formales

Como lo mencionan Escobar & Jiménez (2011) para desarrollar la técnica del grupo de discusión el investigador debe:

- Establecer los objetivos
- Evaluar el ajuste de la técnica al desarrollo general de la investigación
- Establecer y operacionalizar todas las actividades que van a contribuir con el desarrollo general del grupo de discusión
- Seleccionar a los participantes de manera que sus contribuciones sean pertinentes para el tema de investigación
- Seleccionar un moderador capaz de dirigir la conversación; ser sensible y receptivo a los desarrollos que se presenten durante la discusión; dinámico, propositivo y capaz de ceder el liderazgo; capaz de motivar, comunicar entendimiento y ser empático con los participantes para facilitar los cierres, las paráfrasis y los resúmenes.
- Delimitar las preguntas estímulo, de tal manera que reflejen el sentido de la investigación en curso.
- Seleccionar un espacio adecuado para llevar a cabo la reunión y disponer del material audiovisual necesario para facilitar la presentación de contenidos, si es necesario.
- Orientar la dinámica del grupo de discusión a través de instrucciones, colaborando con el moderador para reencuadrar la conversación dado caso que se haya perdido el foco. Debe estar pendiente en todo momento de la dinámica de la conversación de tal manera que pueda organizar las intervenciones en caso de gran exaltación o recuperar la conversación cuando se presenten silencios o abstinencia.
- Analizar la información a través de la construcción de protocolos de sesión o transcripciones.

3.6.5. Procedimiento

Para los fines de esta investigación, se procedió inicialmente a consultar las bases de datos del ICFES sobre resultados de la Prueba SABER 11, particularmente la información relacionada con el desempeño de personas Sordas que presentaron el examen entre el año 2000 y 2011. Esta información se constituyó en un insumo primordial para orientar la indagación utilizando como criterio de selección el desempeño diferencial en las Pruebas SABER de tres colegios para personas Sordas ubicados en el distrito capital. De esta manera se seleccionaron tres instituciones educativas: un colegio que evidenciara un puntaje alto de estudiantes Sordos en la prueba; un colegio que mostrara un puntaje medio; y un colegio que hubiese obtenido un puntaje bajo en dicha prueba.

Sin embargo, al analizar con detenimiento la información suministrada por el ICFES, se observó que las diferencias de los desempeños de los tres colegios seleccionados no eran significativos para ubicarlos en los rangos alto, medio y bajo, por tal razón fue necesario cambiar el criterio de selección de las unidades de trabajo. Se optó entonces por seleccionar tres colegios que pertenecieran a las modalidades de educación inclusiva de tipo público, educación especializada para personas Sordas de tipo privado, y educación especializada para personas Sordas en modalidad mixta con aportes tanto del gobierno distrital como del fondo privado para el financiamiento del centro educativo.

La nueva distribución permitió acceder a los colegios Jorge Eliécer Gaitán, Filadelfia y Sabiduría. Adicionalmente deben explicitarse otros dos criterios de selección de las unidades de trabajo, en particular que todos estuvieran ubicados en el distrito capital y que se hubiera evidenciado interés en participar las actividades planteadas. Se escogió el Colegio Sabiduría teniendo en cuenta su destacado aporte al desarrollo histórico de la educación para personas Sordas en Bogotá, institución que inició implementando un enfoque oralista para luego contribuir con la creación de un código básico que finalmente constituiría la Lengua de Señas Colombiana (LSC). (Oviedo, 2011)

Para tener acceso a los grupos de trabajo se concertaron reuniones con cada uno de los rectores de las instituciones educativas, a las cuales asistieron el investigador y la directora del presente trabajo de grado, con el fin de explicar los pormenores de la

investigación. Contando con la colaboración de los mencionados funcionarios fue posible convocar a estudiantes, docentes y egresados a los grupos focales que tuvieron lugar en las instalaciones de cada colegio. Debe aclararse que la convocatoria de los egresados fue posible a través de la consulta de las bases de datos que cada institución educativa tenía a su disposición, de manera que se realizó el respectivo contacto y asistieron aquellos que estuvieron interesados en participar libremente en las actividades planteadas.

Para los fines de esta investigación, los participantes fueron distribuidos en dos grupos: un grupo de personas Sordas que no hubiesen presentado la Prueba SABER al momento de la realización de los grupos focales y que fueran estudiantes de las instituciones educativas, en este caso estudiantes de grados décimo y once; y un grupo de personas Sordas y oyentes que ya hubieran presentado la prueba. Por esta razón no se distinguen los roles de egresados y docentes en la posterior codificación del Análisis de Contenido de tipo semántico, puesto que ambos subgrupos responden a la misma condición. El análisis de las percepciones que evidencian los participantes frente a la prueba SABER diferenciados por roles (estudiantes, docentes, egresados) supera los alcances del presente trabajo de investigación y abre la puerta para la exploración de temas complementarios.

En cuanto a los estudiantes, fue posible lograr su participación en espacios asignados durante la jornada de estudio mientras que los egresados y docentes fueron convocados en el horario extraclase, buscando no afectar sus ocupaciones dentro de la institución. Cabe aclarar que en el grupo de egresados y docentes, se contó con la presencia de docentes oyentes, sin embargo se le dio prelación a los docentes Sordos.

Siguiendo con la descripción del proceso de organización de los grupos focales, es importante señalar que todas las sesiones de grupo focal se realizaron en las instalaciones de los colegios participantes, se grabaron en video y audio y se contó con el apoyo de un intérprete de señas perteneciente a cada una de las instituciones, y cuyo trabajo fue crucial para acercar los contenidos de la indagación a la realidad de cada estudiante, egresado y docente participante. Las grabaciones de audio y video fueron autorizadas por los participantes a través de la firma de consentimiento informado, siguiendo los lineamientos de la ética de investigación en ciencias sociales. Previo a las sesiones de grupo focal, se discutió la guía de preguntas con los tres tipos de

participantes e inclusive con el apoyo y retroalimentación de los rectores de las instituciones educativas. Al respecto se incorporaron las sugerencias y se presentó el formato definitivo de preguntas-estímulo.

Las sesiones de grupo focal tuvieron una duración aproximada de una hora contando con la participación de 10 a 15 personas por cada sesión. La actividad iniciaba con la presentación de cada participante que hacía referencia al alfabeto dactilológico y posteriormente la seña que lo identificaba; luego, cada vez que un participante solicitaba intervenir en la conversación, solo necesitaba alzar la mano y esperar su turno. El investigador se encargó de moderar la discusión asignando turnos para cada intervención, mientras se grababan en audio y video todos los intercambios teniendo en cuenta los elementos lingüísticos y paralingüísticos de la comunicación. Por otro lado se contó con la colaboración del intérprete que observaba al entrevistador, traducía cada enunciado y luego articulaba las señas adecuadas para transmitir el mensaje correspondiente a los participantes. Después de esto, ellos respondían en lengua de señas, el intérprete reconocía las señas y reproducía el mensaje en voz alta, facilitando la comunicación con el moderador, que también seguía el proceso de interpretación debido a su formación profesional y conocimiento sobre lengua de señas.

Posterior a la realización de las sesiones se procedió a transcribir la información recopilada en las grabaciones de audio y video, contando con la colaboración de cuatro estudiantes de pregrado, que observaban o escuchaban la grabación y transcribían lo verbalizado por el intérprete en cada una de las preguntas, distinguiendo en el escrito las intervenciones de cada participante.

En cuanto al proceso de gestión documental, se solicitó información estadística vía correo electrónico al área de medición y evaluación del ICFES, explicando los objetivos y propósito de la investigación para que fuera posible acceder a estos insumos de carácter institucional. Posteriormente se pidió a un grupo del departamento de Estadística de la Universidad Nacional que revisara la información y la refinara en una serie de gráficos y tablas que permitieran sugerir análisis relevantes con respecto a la situación educativa de la población Sorda en el nivel de educación medio a partir de los resultados de las Pruebas SABER.

Utilizando dicha información estadística, fue posible concretar y ajustar las preguntas e inquietudes que se llevarían al grupo focal, juzgando previamente su pertinencia y grado de repercusión posible en la situación de grupo, de tal manera que se generara una discusión espontánea, más que limitar las intervenciones de los participantes al sugerir ciertos inductores como gráficas y tablas.

Luego de la elaboración de las preguntas y su respectiva revisión juzgando el grado de ajuste y pertinencia con el objetivo de la investigación, se clasificaron de acuerdo a los grupos de interés identificados, en este caso estudiantes Sordos y docentes-egresados. Se realizaron alrededor de 9 visitas a los colegios 3 seleccionados contando con el apoyo de un intérprete, un moderador y la presencia de la directora de este trabajo investigativo, quien se encargó de establecer la comunicación inicial con cada una de las personas del área directiva de cada institución educativa. Se solicitó el permiso correspondiente para hacer la grabación de las sesiones de discusión y luego se hizo la transcripción de la información, organizando los protocolos por institución visitada y por tipo de participantes (estudiantes, egresados/docentes). Las reuniones se realizaron en espacios que contaban con adecuada iluminación y espacio para realizar las actividades. Contando con las transcripciones fue posible iniciar el proceso descrito en el estrategia de análisis de información.

3.6.6. Principios de inclusión y exclusión

Para seleccionar a las instituciones educativas y personas que participaron en los grupos focales se utilizaron los siguientes criterios:

- Utilizando la información provista por el grupo consultor de estadística, se hizo una selección de los colegios que tuviesen personas Sordas. Luego de esta clasificación se redujo la selección a 3 instituciones educativas que cumplían con el criterio y que mostraban los puntajes promedio más llamativos, de acuerdo a los intereses de la investigación.
- También se seleccionaron las instituciones educativas de acuerdo con su modalidad de atención: se seleccionó un colegio que trabaja con la estrategia de educación inclusiva; un colegio con educación especializada para personas

Sordas de carácter público; y un colegio que ofrece educación especializada para personas Sordas de carácter privado.

- En cuanto a los participantes, se seleccionaron estudiantes Sordos de educación media (grados décimo y once) que en el momento de la realización de los grupos focales no hubieran presentado la Prueba SABER para discutir sus percepciones previas antes de aplicar a la prueba.
- La condición para que docentes y egresados pudieran participar consistía en que hubiesen presentado la prueba, hubieran preparado a estudiantes para presentar la prueba y manejaran la lengua de señas (LSC).

3.7. Análisis de información

Dadas las particularidades de la presente investigación se hace necesario utilizar la estrategia analítica denominada *triangulación* para construir un marco comprensivo y comprehensivo desde el cual se puedan establecer comparaciones y contrastar información proveniente de las diferentes fuentes utilizadas (grupos focales y recopilación de información de las Pruebas SABER); las versiones y perspectivas de los participantes (particularmente estudiantes Sordos y docentes-egresados); y la adaptación y configuración del enfoque metodológico de Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002; Denzin & Lincoln, 2005; Vasilachis, 2006). Esto con el fin de dar cuenta de los contenidos emergentes luego de la aplicación de la técnica de los grupos de discusión, trabajando con las transcripciones de dichas sesiones, y comparando finalmente los desarrollos del proceso inductivo que plantea la Teoría Fundamentada, junto con los desarrollos conceptuales que se plantearon en el apartado del marco teórico. De esta manera se hace posible realizar paralelos y posteriores discusiones entre lo que se conoce del fenómeno y aquello que se identifica luego de la aplicación de la técnica grupal mencionada.

Otra razón por la cual se opta por la triangulación (Flick, 2006) como estrategia analítica para el tratamiento de información, obedece al doble papel que juega este tipo de

abordaje dentro de la lógica de aproximación cualitativa: como criterio de cientificidad y como estrategia de contrastación sucesiva y multifocal de información. En tanto que criterio de cientificidad, y teniendo en cuenta que la investigación tiene una orientación cualitativa principalmente, la triangulación ofrece la ventaja de compensar o atenuar las deficiencias o sesgos propios de las estrategias utilizadas en el estudio, logrando a través de las comparaciones sucesivas o iteraciones de las versiones de diferentes agentes y aproximaciones al mismo fenómeno, construir una visión de conjunto, siguiendo una lógica interna que apunta a la coherencia epistemológica y metodológica, que se desprende del uso exclusivo de metodologías cualitativas, y así mismo ganar coherencia interna y externa en las descripciones que se formulen posterior a la fase de análisis. Al triangular es posible mantener diferentes posiciones frente a un fenómeno particular sin tener que descartarlas porque puedan parecer incompatibles; en este sentido ofrece una ventaja táctica al conservar en un mismo momento de análisis aspectos convergentes y divergentes de una misma situación.

3.7.1. Tipos de triangulación

En este estudio se tienen en cuenta los siguientes tipos de triangulación:

- Triangulación de fuentes de información

Se reconocen diferentes medios (grupo focal o de discusión y uso de información estadística de tipo documental) para recolectar información sobre la problemática de investigación. En este caso la técnica del grupo focal o de discusión permite el acceso a las percepciones que tienen los diferentes actores sobre la situación de la población Sorda frente a la educación media, y la información estadística que consistió en un proceso previo de recolección de información de campo, muestran dos aristas complementarias del mismo fenómeno. Dadas las características del estudio es importante visibilizar cómo las versiones oficiales y no oficiales sobre el mismo fenómeno se ponen en diálogo.

- Triangulación de actores

En este caso se entiende por actores a los participantes de los grupos de discusión o grupos focales, a saber: estudiantes Sordos, docentes de las instituciones educativas visitadas (Colegio Filadelfia, Colegio Jorge Eliécer Gaitán, y Colegio Sabiduría) que pertenecen a las dos modalidades principales de enseñanza actual para personas Sordas (educación inclusiva o educación especializada para personas Sordas) y egresados de esas instituciones. El supuesto fundamental en este caso es que las intervenciones de cada uno de los roles mencionados anteriormente incide en la conformación de una perspectiva diferencial del fenómeno que se evidencia en el intercambio comunicativo facilitado por el grupo focal. Sus posicionamientos diferenciales a nivel social, económico, político, y formativo permiten configurar un espacio de diálogo propicio para dar cuenta de la problemática de estudio.

- Triangulación de métodos

La triangulación de métodos permite hacer un análisis crítico de los alcances y las limitaciones de la investigación, señalando las condiciones de posibilidad del conocimiento producido. También puede favorecer la discusión de convergencias, divergencias, continuidad o discontinuidad de la información derivada del diálogo de los métodos utilizados. En particular, para el manejo de información escrita (transcripciones y protocolos de sesión de grupos focales) es necesario plantear el uso complementario de la metodología de Análisis de Contenido (AC) de tipo semántico, como lo plantean Navarro & Díaz (1999), en donde los significados, sentidos y percepciones señalados por los participantes del estudio son el insumo principal, tomando como unidades analíticas de significado, los párrafos. De esta manera, un contenido significativo, juzgado por su pertinencia, acople o divergencia con una categoría de análisis planteada previamente (contenido emergente) puede dar paso a la generación de nuevas dimensiones desde las cuales pueda reinterpretarse la situación y/o englobar los sentidos y significados expresados por los participantes e investigadores en nuevas configuraciones de sentido aunque éstas no reflejen las tendencias del conocimiento producido y avalado por las comunidades académicas predominantes.

- Triangulación teórica

Como lo señala González-Rey (2000) el proceso de formulación y construcción de teoría es transversal al desarrollo de la investigación. Por tanto, durante el proceso

general del estudio la triangulación teórica tendrá un funcionamiento continuo, acentuando sus efectos en las fases de construcción del horizonte conceptual, refinamiento de los instrumentos, y específicamente en la fase de discusión de resultados.

Para la formulación de la presente estrategia de análisis se toman como referencia los trabajos de Strauss & Corbin (2002) quienes han continuado con los desarrollos de la aproximación metodológica denominada Teoría Fundamentada (Grounded Theory). Debe aclararse que la propuesta en mención no tiene como fin reproducir estrictamente las indicaciones de los autores sino que obedece a una adaptación de sus recomendaciones, teniendo en cuenta las particularidades de la investigación en curso. Hecha la aclaración, se procede a relacionar a continuación la dinámica analítica utilizada que comprende los siguientes momentos:

- En el primer momento se revisan las transcripciones de grupo focal, según la estrategia del Análisis de Contenido de tipo Semántico (ACS) por párrafos para identificar los aspectos específicos o elementos figurativos que engloban la idea general que expresan los participantes. Luego se procede a la revisión de todos los documentos siguiendo la misma estrategia utilizando los aspectos específicos utilizados en los demás documentos. Este proceso ha sido posible a través del uso del software Atlas.ti versión 6.2 que permite construir un banco de códigos señalando los fragmentos de texto o citas importantes que ejemplifican un aspecto específico. Como lo señalan Strauss & Corbin (2002) este proceso se denomina codificación abierta.
- Después de la construcción del banco de códigos o aspectos específicos, éstos se agrupan en configuraciones de sentido que permiten dar cuenta de fenómenos más generales usando la inducción como estrategia analítica. De este proceso emergen las subcategorías o bloques explicativos que permiten darle profundidad al esquema emergente que se desprende del análisis de información. Vasilachis (2005) teniendo en cuenta los desarrollos de Strauss & Corbin (2002) denomina a este proceso codificación axial.
- Posteriormente se reduce el número de categorías buscando nuevamente un principio inductor que agrupe varios fenómenos que compartan características particulares y permita mayor grado de organización dentro de la estructura lógica que se induce y que emerge del ejercicio analítico.

- Finalmente se realiza una exploración final del esquema de categorías, y se construyen redes de relaciones, buscando la construcción de jerarquías tipológicas que den cuenta de relaciones de subordinación, simetría, causa-efecto entre otras. También se hace una revisión general de los contenidos no asimilados.

Dado que el diseño metodológico del presente estudio es fundamentalmente emergente es necesario recordar al lector que en el apartado metodológico no se hace una descripción de las categorías porque ellas solo se conciben en el ejercicio de análisis inductivo que se plantea en el apartado de resultados. En cuanto a la contrastación teórica, aun cuando no se pueden desconocer las influencias teóricas a la hora de analizar la información, se asume que la inducción se construye exclusivamente a partir de lo que arrojan los resultados. Esta comparación se describirá de manera juiciosa en el apartado de discusión de resultados.

Finalmente, hay que aclarar que asumir una estrategia de análisis emergente requiere flexibilizar los procesos contemplados anteriormente de tal manera que pueden realizarse tareas simultáneas como revisión de contenidos, formulación de categorías emergentes y sus respectivas repercusiones en el apartado de discusión de resultados principalmente.

3.8. Ética de la investigación.

En cuanto a las consideraciones éticas imprescindibles en investigación cualitativa González (2002) señala algunos principios que deben advertirse durante el proceso de formulación y ejecución de una investigación de corte cualitativo. Estos son:

- Relevancia social o científica: realizar un estudio en cualquier área del conocimiento debe estar siempre orientado hacia el beneficio de la sociedad; debe hacer uso adecuado de los recursos limitados y debe plantear algún tipo de horizonte posible, de manera que se avance en la búsqueda de soluciones.
- Credibilidad: se refiere a la necesidad de crear conocimiento de alta calidad con un profundo sentido crítico que luego se refleje en mejores condiciones de existencia para las personas que han colaborado con el estudio.
- Equidad en la selección de sujetos, teniendo especial cuidado de nunca ponerlos en peligro bajo ninguna circunstancia y guardando siempre la confidencialidad de la información suministrada.

-
- Equilibrio del riesgo-beneficio: en el desarrollo de las actividades de investigación es necesario que las partes evalúen los riesgos y los potenciales beneficios de la participación en los espacios de discusión, tratando de aislar los factores que puedan generar riesgos cuyas consecuencias no puedan ser atenuadas o controladas. Es posible pensar en situaciones en donde se provea una compensación por el tiempo y disposición de los participantes sin que esto condicione, de manera determinante, el vínculo colaborativo.
 - Autenticidad: es necesario tener siempre presente que las personas que participan en el estudio son colaboradores y se cuenta con su disposición y buena voluntad. En cualquier momento del ejercicio pueden abstenerse de participar o retirarse de la investigación, si así lo consideran conveniente. En todo caso es importante generar un trato digno y respetuoso.
 - Diálogo auténtico: es necesario reconocer en el otro a un interlocutor válido y apreciar sus comentarios y experiencias como situaciones genuinas y únicas.
 - Confidencialidad en el manejo de la información suministrada por los sujetos, siempre advirtiendo cuáles van a ser los usos probables de la información.
 - Imparcialidad y objetividad: resulta fundamental utilizar estos criterios cuando se presenten conflictos de intereses entre el investigador y los participantes del estudio, de manera que se prevengan riesgos colaterales que puedan afectar a las partes o que en cualquier caso se hayan detectado situaciones problemáticas que cuestionen el juicio del profesional, de manera que sea necesario remitir a otras instancias que estén menos implicadas y más capacitadas

Capítulo 4. Resultados

Este apartado da cuenta de cada una de las categorías resultantes del análisis de los grupos focales. Para ello se aplicó la estrategia para el análisis de información denominada teoría fundamentada, la cual, para este caso se compone de cuatro etapas, las cuales se mencionarán a continuación.

En primer lugar se identificaron los aspectos específicos de la información consignada en las transcripciones, tratando de dar cuenta de los fenómenos que se evidenciaban en las unidades de análisis. Posteriormente se realizó un análisis con las demás transcripciones, tratando de fundamentar los elementos que ya se habían identificado, dando paso a que otros elementos novedosos surgieran. Esta fase se denomina codificación abierta, de acuerdo a lo planteado por Strauss y Corbin (2002).

Luego de hacer la revisión inicial de las transcripciones, se procedió a identificar aspectos comunes de los contenidos ya identificados, dando paso a la construcción de subcategorías. Como este proceso implica tener en cuenta los aspectos comunes de las sub categorías es posible denominar este proceso como una codificación axial, ya que a partir de las características comunes se pueden organizar configuraciones comunes.

Finalmente, luego de detectarse los núcleos comunes que agrupan las categorías específicas, es posible inducir regularidades más complejas que dan como resultado las categorías generales de la investigación. Este proceso tiene afinidad con los planteamientos sugeridos por Strauss y Corbin (2002), relacionados con lo se denomina “codificación selectiva”.

Es importante hacer la claridad de que en la columna “citas textuales” se intentó respetar la sintaxis de la LSC, razón por la cual en algunas oraciones se pueden presentar incoherencias de género o número, dejándose estas tal cual como estaban en la transcripción.

Antes de proceder a revisar los resultados de la investigación organizados en tablas hay que tener en cuenta las siguientes orientaciones:

CRITERIO		DESCRIPCIÓN
Categoría Central		Constituye la tercera etapa del proceso de categorización. En este campo se enlistan los ejes conceptuales principales que emergen del análisis de contenido. Corresponde con los contenidos básicos que pueden contribuir con el enriquecimiento propio del tema de investigación. Strauss & Corbin (2002) denominan a este proceso CODIFICACIÓN SELECTIVA .
Subcategoría		Constituye la segunda etapa del proceso de categorización. Los contenidos se distribuyen en ejes temáticos más amplios que corresponden con problemáticas más complejas que afectan a la población Sorda. Las subcategorías permiten un alcance medio explicativo porque están en el punto medio del continuo generalidad-especificidad. Corresponde con el proceso de CODIFICACIÓN AXIAL .
Aspectos Específicos		Constituyen la primera etapa del proceso de categorización. A la par que se realiza el Análisis de Contenido es posible identificar temas generales en los cuales se distribuyen los contenidos del material analizado. Corresponde con el proceso de CODIFICACIÓN ABIERTA según Strauss & Corbin (2002)
Fundamentación por actor	Estudiantes	Participantes de los grados décimo y once de las tres instituciones educativas que al momento de la indagación no habían presentado la Prueba SABER 11.
	Docentes y Egresados	Participantes cuyo rol como docentes o egresados les han permitido enfrentarse al menos una vez con la Prueba SABER 11.
Citas textuales		Son las selecciones de texto que se extrajeron de las transcripciones de los grupos focales y muestran el contexto en el cual cada actor enuncia una circunstancia, condición hecho o fenómeno particular que tiene interés en discutir. En las citas se visibiliza la relación entre el significado y el contexto de significación, que es importante cuando se aplica la técnica del Análisis de Contenido de Tipo Semántico. En este caso, un contenido no es saliente porque se repita una cierta cantidad de veces sino por la información o el significado que pueda transmitir, su intencionalidad y sus posibles repercusiones. El conteo de las citas en un campo determinado solo indica al lector que aspectos son más salientes pero no quiere decir que un aspecto que aparece con menor frecuencia no sea igualmente útil para la discusión. En el campo de las citas textuales se identifican dos códigos principales: EST (estudiantes) y DyE (docentes y egresados) y se realiza una asignación de cantidad. Debe aclararse que las codificaciones EST 1, EST 2,..., EST n, no siempre se refieren a personas distintas que opinan sobre un tema, sino a segmentos de la conversación que aluden al tema particular de las respectivas categorías o subcategorías. Así, una misma persona puede contribuir con una o dos citas, dependiendo de su participación en el grupo focal, y aparecen destacadas en los cuadros siguientes por su pertinencia para ejemplificar un fenómeno específico. En el caso de docentes y egresados (Código DYE) en anteriores apartados se ha señalado la razón por la cual aparecen en una misma denominación: ambos tipos de actores constituyen el grupo de personas Sordas que tienen conocimientos sobre la prueba SABER, mientras que los estudiantes conforman el grupo de personas Sordas que no tienen conocimiento de la prueba y por tanto tienen una percepción distinta de los aspectos indagados.

Tabla 2. Criterios para la interpretación de los resultados del Análisis de Contenido y la estrategia metodológica de Teoría Fundamentada.

Categoría 1. Aspectos relacionados con la condición de la persona Sorda.

CATEGORÍA CENTRAL	SUB CATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	Fundamentación por actor		Citas textuales
			D y E	EST	
Aspectos relacionados con la condición de la persona Sorda.	Acciones afirmativas solicitadas, derivadas de la condición de la persona.	Discapacidad asumida por los estudiantes Sordos para exigir flexibilización en la Prueba SABER.	1	1	D y E: "Todos lo que están hablando entendemos que a la persona Sorda no le fue muy bien, ¿se acuerdan de la ley en Colombia que es igual a los indígenas?, tienen su idioma, tienen sus cosas que no son adecuadas, es igual con la persona Sorda, pues el español no es nuestro primer idioma y eso nos va a afectar si a las personas indígenas se lo respetan ¿por qué a nosotros que estamos entre discapacidad no? eso es lo que habría que respetar, que falta estudiar, que falta tiempo. Eso obviamente nos afecta porque pues son están las cosas adecuadas para que nosotros entendamos, eso es lo que tenemos que arreglar en general." EST: "...yo creo que la parte de inglés se debería remplazar con otra área, inclusive algo relacionado con discapacidad, ellos saben mucho de discapacidad, los derechos de los Sordos algo que ellos podrían responder muy bien para que no pierdan esos puntos"
		Educación flexible para personas Sordas	1	1	DyE: "Otro punto que me parece importante es que nosotros como institución educativa especial tenemos un currículo flexible, el cual esa flexibilidad no aplica en cuanto en las evaluaciones SABER, o sea que no estoy de acuerdo pues con ese tipo de evolución, más en personas con discapacidad." EST 1: "La prueba del estado debe ser totalmente diferente, el ICFES debe como cambiar la forma de preguntar y también de dar las respuestas, pues para mi opinión, yo pienso que al ingresar a la universidad las exigencias en niveles son muy altos, y nosotros no tenemos esa, como ese nivel, a pesar de que tenemos el conocimiento y si comparamos, no son las mismas habilidades que tiene los oyentes"
	Modelo actual sobre inclusión y discapacidad	Rehabilitación auditiva.	1	0	Dy E: "Pienso que es un tema que les ha quedado grande a quienes piensan las leyes, o las políticas públicas entorno a la educación, en este caso la educación inclusiva, ha sido el saber conjugar el reconocimiento y la redistribución, si bien las políticas le apuntaran alguna mejora ha sido una dificultad, entonces, se habla de reconocimiento, para decir si ahí están las personas con

CATEGORÍA CENTRAL	SUB CATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	Fundamentación por actor		Citas textuales
			D y E	EST	
					discapacidad, hay que hacerlas visibles entonces necesitan rehabilitación, entonces démosle no sé, acceso a la clínica para que vayan a las terapias de fono, a la audiología, ya hay un reconocimiento...”
	Cualificación del talento humano institucional para intervenir en población Sorda.	Formación con enfoque diferencial para profesionales docentes que trabajan con la población Sorda.	1	0	Dy E: “la misma población no está preparada para asumirlas, entonces no tenemos en Colombia, quizá las personas no estamos capacitadas para asumir cada una de esas cosas que se incluyó en la constitución en la inclusión social, entonces que pasa, todos los programas que se comienzan a gestar a partir de la ley, pues empiezan a tener falencias desde sus mismos planteamientos, porque, porque no hay unos profesionales especializados en tal cosa, lo que se hacen son como pruebas piloto, miremos si este proyecto funciona, si es aplicable, si es bueno, si es malo, pero no hay realmente una formación que permita que estos.”
	Actitudes de los docentes frente a estudiantes Sordos.	Subvaloración de la persona Sorda relacionada con la limitación auditiva que presenta.			Dy E: “se ve al estudiante sordo como pobrecito, entonces ay es que no pudo hacer el ensayo de filosofía que hicieron los otros cuarenta porque como no tiene lecto-escritura pero es que es sordo entonces pobrecito y pobrecito, y paso sexto, séptimo, octavo, noveno, decimo, once y se graduó y pobrecito todo el tiempo entonces no se gradúa de bachiller sino de pobrecito, entonces la inclusión no, no existe, es un intento pero no.”
	Falencias y problemáticas identificadas en las políticas públicas relacionadas con el tema de discapacidad	Desarticulación de las políticas públicas que tienen como objetivo dar cuenta de los diferentes tipos de discapacidad.	2	0	D y E: “Pienso que es un tema que les ha quedado grande a quienes piensan las leyes, o las políticas públicas entorno a la educación, en este caso la educación inclusiva, ha sido el saber conjugar el reconocimiento y la redistribución, si bien las políticas le apuntaran alguna mejora ha sido una dificultad, entonces, se habla de reconocimiento, para decir si ahí están las personas con discapacidad, hay que hacerlas visibles entonces necesitan rehabilitación, entonces démosle no sé, acceso a la clínica para que vayan a las terapias de fono, a la audiología, ya hay un reconocimiento, otras le apuntan a la redistribución, entonces que ellos necesitan acceso a la educación, entonces vamos abrir nueve colegios distritales, para que ellos puedan entrar, vamos a darles un subsidio de transporte, un subsidio de alimentación, pero no hay una conjugación de esos dos elementos” Dy E: “entonces las políticas públicas quedan alejadas, a un lado para otro y no se conjugan, entonces o se ven como discapacitados o se ven como personas que necesitan dinero, pero no se ven en ellos esas cualidades a las que debería apuntarle una verdadera inclusión, entonces metamos a los muchachos a estos colegios del

CATEGORÍA CENTRAL	SUB CATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	Fundamentación por actor		Citas textuales
			D y E	EST	
					distrito, expuestos a muchas situaciones, porque si bien están en un espacio cerrado, tienen que incluirse en una comunidad mayoritaria, estos colegios presentan una serie de dificultades sociales a las que el sordo inicialmente no tendría por qué pertenecer y se ven expuestos a ellas”
		Percepción de la discapacidad fomenta la desigualdad social de las personas Sordas, limitando sus oportunidades de inserción en el ámbito laboral.	1	0	DyE: “Entonces, son cinco millones de pesos semestrales, más un millón y medio del interprete son seis millones y medio, por favor yo tenía educación pública, no tengo plata para pagar todo eso, que hago, pues me voy a Carrefour, y Carrefour está contratando Sordos, menos mal, esperemos si con el cambio de Carrefour a Jumbo, la cosa siga, porque es que ustedes saben que una cosa es la idiosincrasia Francesa frente a la discapacidad y otra cosa somos nosotros los latinos frente a la discapacidad, mcdonalds, también entra, entonces que estamos viendo, que la historia laboral del sordo no está cambiando, nuestros pasados Sordos, trabajaban en fritolay, trabajaban en patrimo, trabajaban, operarios, operarios, y nuestros Sordos son operarios un poquito más capacitados, tienen un diploma pero siguen siendo operarios”
	Aspectos a intervenir para mejorar la situación de las personas Sordas	Reconocimiento del estudiante Sordo como un sujeto de derechos.	1	0	Dy E: “entonces se reconoce que hay una discapacidad, pero no se reconoce en ellos el ser sujeto de derechos, se redistribuye un dinero pero no se piensa el por qué esa redistribución, en que le va a portar a la comunidad Sorda la redistribución de ese dinero”

Tabla 3. Categoría 1: Aspectos relacionados con la condición de la persona Sorda

Comentarios

Una de las categorías emergentes, de acuerdo a la percepción de los docentes y estudiantes, son las acciones afirmativas solicitadas, que se pueden evidenciar en la flexibilización que los sujetos Sordos piden hacer. Se observa que, como parte de la argumentación que se utiliza, está el hecho de considerarse en una condición similar a la que se encuentran las comunidades

indígenas con la parte lingüística, por lo cual sugieren que se elimine la evaluación del inglés como segunda lengua y se pase a evaluar el ELE¹¹.

Por otro lado, sale a flote una comparación que se hace con el estudiante oyente y la “calidad educativa que éste recibe durante su formación media”, con respecto al estudiante sordo. Adicional a esto, los docentes manifestaron que, si bien es cierto hoy día hay un avance en la flexibilización curricular para las personas Sordas, no se ve reflejado en la forma en la que se evalúa en una prueba que busca “homogenizar a los estudiantes y compararlos con respecto a la población oyente”. Esta percepción, se repite en los diferentes grupos de discusión independientemente del tipo de colegio en donde se hizo la dinámica.

Otra subcategoría que se encuentra, es la diferencia que existe entre la política, desde su planteamiento teórico y filosófico, con lo que se puede comprobar en la práctica. De acuerdo a lo expresado por los participantes, existe una tensión entre el reconocimiento a la población Sorda y la redistribución que se hace en los colegios públicos. Esto genera un malestar generalizado, ya que consideran entonces que, bajo un discurso de inclusión lo que se busca realmente es una disminución del recurso que se tiene destinado para la educación.

Ya en el ámbito laboral, así como en la posibilidad de cursar estudios superiores, se considera como una gran barrera cada una de las percepciones que la gente tiene sobre lo que significa la discapacidad. Se considera que, relacionado con los puntajes bajos que sacan las personas sordas en las pruebas Saber, las empresas los contratan únicamente para trabajos operativos y no para otro tipo de cargos a los cuales pudiesen tener acceso. Esto, sumado a los altos costos que conllevaría estudiar en una universidad con un intérprete pago por cuenta propia, limita la actividad y restringe la participación laboral. Según se observa, la puerta para la transformación de estas barreras, está en la articulación normativa, tanto a nivel político como a nivel institucional, reconociendo en la teoría y en la práctica a las personas Sordas como sujetos de derecho.

¹¹ Español lectoescrito.

Categoría 2 Exclusión de la persona Sorda a partir de procesos educativos institucionales

CATEGORIA CENTRAL	SUB CATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	Fundamentación por actor		Citas textuales
			D y E	EST	
Exclusión de la persona Sorda a partir de procesos educativos institucionales	Prueba Saber cómo prueba que fomenta la exclusión de personas Sordas	Presentación de pruebas estandarizadas contribuye con la exclusión de las personas Sordas		2	<p>EST 1:” El proceso de preparación de las personas oyentes es exclusivo para ellos, pero para nosotros los Sordos debería ser diferente, para que lográramos pasar el examen, porque en general las personas oyentes obtienen mejores puntajes que nosotros, pero es que nosotros los Sordos podemos llegar a lograr hacerlo y empezar la universidad, pero debería ser como diferente y hacerse separado.”</p> <p>EST 2: “Lo que pasa es que antes habían estudiantes Sordos que presentaban el examen de la universidad y podían llegar a la universidad, pero solo en la universidad Pedagógica y los están excluyendo porque les exigen el idioma ingles y ellos no conocen el idioma ingles ni muy bien el español. Ellos necesitan más y ellos quieren más el español para los Sordos, para poder entrar a la universidad porque ese es el idioma más importante , los Sordos se esfuerzan por presentar el examen, la familia y la escuela los ayudan pero igual las universidades los excluyen por la falta del idioma del español , ellos tampoco conocen el inglés ellos necesitan un intérprete que los contextualice”</p>
		Evaluación de la Prueba Saber y la injerencia de los resultados en condiciones que facilitan y ahondan la exclusión de personas Sordas	3	1	<p>Dy E 1: “Para mí la prueba SABER, aunque el ICFES diga que es simplemente un mecanismo de medición para saber dónde vamos, para mí más que una prueba clasificatoria es una prueba excluyente, yo tuve la experiencia de un estudiante que hace dos o tres años obtuvo 39 puntos en la prueba y para entrar a la Universidad Distrital necesitaba 40, los papas presentaron certificaciones de su discapacidad y demás, y el único argumento de la Universidad es que no tiene el lenguaje suficiente, entonces se convierte en una barrera, es una prueba excluyente, creo que se deben tener en cuenta muchos factores, el intérprete, el lenguaje, la discapacidad misma, que se evalúa, el ICFES evalúa esas competencias de argumentación, proposición e interpretación deberían tenerse en cuenta otros tipos de capacidades, otros niveles en esas capacidades, otras capacidades que desarrollan los Sordos que no son tenidas en cuenta, entonces se necesita es una reestructuración de las pruebas que no solo pasa en los Sordos si no también pasa a nivel nacional con otras poblaciones.”</p> <p>DyE 2: “pero en la educación, esa inclusión que se da es negativa, y es donde yo no estoy de acuerdo, porque por ejemplo miren, si hacen esa unión de las evaluaciones ICFES, y como que les hace falta estrategia, les hace falta más como mirar que las personas Sordas también son diferentes, entonces ellos piensan que todos son iguales, pero pues obviamente no,</p>

CATEGORÍA CENTRAL	SUB CATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	Fundamentación por actor		Citas textuales
			D y E	EST	
					<p>hay una diferencia entre las cosas positivas y las cosas negativas”</p> <p>DyE 3: “si sería una audiencia especial para los Sordos no habría exclusión, estaríamos separados, tocaría mirar el tiempo o comprobarlo podemos confirmar en la reunión, pero pues el tiempo siempre está ahí y va a variar porque es otro idioma el lenguaje es diferente y tocaría traducirlas”</p> <p>EST 1: “Que sean grupos aparte pero que se desarrollen por igual. Se necesita insistir en esto porque ¿cuándo los Sordos han triunfado en el ICFES? ¿Cuándo han sido los primeros? Que sea igual y normal para ellos porque cuando van a acceder a la Universidad los rechazan. Muestran los resultados del ICFES y los rechazan. Entonces ¿cómo se hace? Se necesita insistir. Nosotros los Sordos debemos concienciarnos e insistir.”</p>
	Educación Inclusiva como estrategia inefectiva		3		<p>DyE 1: “Agregar a lo que dice D, entonces yo trabajo con población en la inclusión tiene cosas negativas y cosas positivas, pero más negativas, yo creo que la inclusión pedagógica del conocimiento no la hay y no sirve, la inclusión de oyentes y Sordos en el mismo espacio para aprender un conocimiento es difícil. Son dos lenguas diferentes, son dos culturas diferentes, entonces el profesor tiene que dar estrategias y a veces el profesor no está preparado para enfrentar la inclusión, entonces”</p> <p>DyE 2:“ los trabajadores, personal de limpieza, coordinadores doctores, si bien es el docente que ocupa el papel más importante en la inclusión, no es el único que forma parte de ese proceso de la educación inclusiva, eso por un lado, y también la inclusión queda reducida a la asistencia de la persona Sorda. Yo tuve la experiencia en un colegio inclusivo y noté siempre en y todos los salones que los estudiantes Sordos están en un grupito y los estudiantes oyentes en otro grupito, entonces hay no estamos siendo inclusivos hace falta también concientizar a los estudiantes de lo que está pasando ahí, cómo hago yo para interactuar con ellos y no solamente oyentes , los Sordos también”</p> <p>DyE 3: “, para la parte educativa, tiene que haber un modelo muy estandarizado y un modelo realmente que nos sirva en esta población, en esta sociedad, y no copiar y pegar y decir que estamos en inclusión, para mi estamos en exclusión porque el profesor dice yo tengo estos Sordos acá y yo lo que hago es pasarlos, yo para que me voy a poner a matarme la vida si tengo más estudiantes y se me hace la vida más fácil dándole clase a oyentes que a Sordos, entonces yo lo paso, usted tranquilo de lo que pueda”</p>

Tabla 4. Categoría 2 Exclusión de la persona Sorda a partir de procesos educativos institucionales.

Comentarios

Hay varios factores que se relacionan directamente con la exclusión de las personas, en tanto que limitan su actividad en el desarrollo de la prueba y restringen su participación en la educación superior. De acuerdo a lo que mencionaron en los grupos focales, Uno de estos componentes es precisamente la estructura de la Prueba Saber, tal cual como está diseñada actualmente. Desde su punto de vista, es una prueba diseñada para personas oyentes, que no tiene en cuenta a las personas Sordas y que no se ajusta a las metodologías y contenidos vistos en clase. Por ejemplo, de acuerdo a lo que se mencionó “no hay un reconocimiento de la LSC como primera lengua y Español Lectoescrito como segunda, lo que obliga a que la persona Sorda presente un componente de inglés, que para el caso de la persona Sorda no se constituiría en la segunda lengua sino en la tercera”.

Pasando al tema de las competencias, hay un consenso en que el modelo de evaluación de las competencias que utiliza las pruebas Saber no se ajusta al desarrollo de la persona Sorda, limitando así la posibilidad de que se evalúen otros saberes que igualmente pueden ser de gran importancia en una etapa de formación superior.

Por otro lado, se considera que la educación inclusiva, así como está planteada actualmente, es muy difícil de llevar a cabo para la población Sorda, y que lo que hoy día se observa, concordando con lo que menciona Paz, A. (2010) en su trabajo, la inclusión pasa a ser un discurso que se queda en intentar reunir en un mismo espacio a la persona Sorda y a la persona oyente, dejando a un lado la aparte cultural y lingüística, así como las estrategias pedagógicas y la flexibilización curricular implícita que conlleva este enfoque.

Por último, resaltan que hay dos cosas que se dan para que el proceso educativo no sea el idóneo, y por ende esto se vea reflejado en las pruebas Saber. Una de ellas es que el modelo de inclusión pareciera recaer sobre el docente, y no sobre toda la comunidad universitaria. Esto lleva entonces a que se convierta en una carga para el docente, y por ende considere que lo mejor es “pasar a las personas Sordas sin importar lo que hagan o dejen de hacer”. El otro factor, que está muy relacionado con el tema de la no vinculación de todos los actores de la institución, es el imaginario que el docente tiene sobre el grupo de estudiantes Sordos, a saber, que son un grupo de personas que por ley debe permitirse una promoción prácticamente automática, razón por la cual no es necesario exigirles demasiado en cada año académico.

Categoría 3: Barreras que dificultan la presentación de la prueba Saber relacionadas con el proceso de interpretación

CATEGORÍA CENTRAL	SUB CATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	Fundamentación por actor		Citas textuales
			D y E	EST	
Barreras que dificultan la presentación de la prueba saber relacionadas con el proceso de interpretación	Dificultades técnicas asociadas al proceso de interpretación que afectan el desarrollo de la prueba SABER .	Demora en la respuesta asociada con el proceso de interpretación.	1	4	<p>EST 1: “que las cosas cuando hay inclusión solo hay intérpretes y a veces se demora”</p> <p>EST 2:” persona oyente que no necesita un intérprete entonces en ese caso no es exactamente igual quisiéramos que fuera así pero no es así el sordo a veces se demora más en la respuesta por la misma situación, entonces nos gustaría que fuera todo el examen con buena interpretación todo en LSC”</p> <p>EST 3:” yo opino que son buenos los colegios con interprete, pero como va hablando tan rápido entonces a veces hay mucha información que no se logra clarificar”</p> <p>EST 4:” cuando uno está mirando el intérprete mira, después está tratando de leer y viendo entre la lectura mirando la interprete. Una persona que simplemente está leyendo tiene más tiempo para contestar porque no está gastando tiempo para leer la pregunta y mirando la interprete. Entonces los que tomaron el examen sin interprete tenían mayor capacidad para concentrarse”</p> <p>DYE 1: “mientras un oyente va leyendo el intérprete va interpretando y eso se demora más tiempo, pero para los Sordos pues sería mucho mejor aparte, si los oyentes tienen su ritmo bien pero para nosotros sería mucho mejor que se hiciera aparte”</p>
	Talento humano insuficientemente capacitado para efectuar el proceso de interpretación	Baja calidad de los intérpretes	7	5	<p>EST 1: “otra cosa por ejemplo hay una mezcla de señas de diferentes lugares, la de otros lugares que son distintas y si ese interprete no sabe muchas señas por ejemplo un solo grupo sería difícil entender ”</p> <p>EST 2: “en cuanto al ICFES yo veo que hay más oyentes entrando a la universidad que Sordos a veces no hay interpretes a veces la calidad de la interpretación no es muy buena”</p> <p>EST 3:” es importante que asignen a excelentes intérpretes en la prueba del estado, ¿porque?, porque hay muchos intérpretes que no tienen la habilidad, no están en el contexto educativo y no tienen esa facilidad, porque parece que no supieran lengua de señas, que estuvieran en un diferente nivel, los interpretes que van allá tiene diferentes competencias en el uso de la lengua de señas y las personas Sordas o podríamos comprender muy bien la información, eso sí se puede, o sea lo que yo quisiera hacer como solicitud es que exista un grupo de intérpretes con buenas capacidades y usuarios de la lengua de señas, no solo en lengua de señas, sino también en conocimiento de primer idioma que es el español.”</p>

CATEGORÍA CENTRAL	SUB CATEGORÍA	ASPECTOS ESPECIFICOS	Fundamentación por actor		Citas textuales
			D y E	EST	

CATEGORÍA CENTRAL	SUB CATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	Fundamentación por actor		Citas textuales
			D y E	EST	
Falta de intérpretes	4	2	<p>EST 1: “todos los Sordos es más pequeño si claro y hay más oyentes en general, los Sordos muchas veces no tienen interprete, los oyentes si tienen mucha más comunicación con ellos, como hace falta interpretes los Sordos no se animan a seguir estudiando, entonces por eso puede ser una razón y de hecho hay más personas y los Sordos a veces no tienen las mismas oportunidades que oyentes”</p> <p>EST 2: “El sordo debería recibir más dinero porque además del estudio necesita más cosas, auxiliares, profesores que sean intérpretes. Dependemos de alguien que nos acompañe para que nos apoye en la comunicación. Algunos oyentes les dicen a los Sordos que escriban pero eso no se necesita sino otra persona que interprete porque la comunicación es difícil. Los papás están mal de dinero para financiar intérpretes. Mejor ejercer nuestro derecho, exigir al gobierno para que suba la poca financiación que les da a los Sordos para intérpretes, transporte, alimentos, además de la universidad y otros gastos.”</p> <p>DyE 1: “Del año 2000 al 2008 hay una diferencia, no habían intérpretes, antes no habían interpretes no había interés, ahora si ahora se motivan porque hay interpretes se cree que se facilita el examen del ICFES”</p> <p>DYE 2: “en 1999 cuando presentamos el ICFES había un intérprete e igual grupo de Sordos , y ese interprete se tenía que ir con cada</p>		

CATEGORÍA CENTRAL	SUB CATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	Fundamentación por actor		Citas textuales
			D y E	EST	
Problemas al momento de presentar la Prueba SABER relacionados con el proceso de interpretación	5	4	<p>EST 1:” lo único que quiero decir es que necesitamos el intérprete, quitar la prueba de inglés, el tiempo también, porque para las personas Sordas tenemos que estar leyendo, mirando el intérprete, que el tiempo no fuera igual para las personas Sordas y oyentes, sino diferente para nosotros por el servicio de interpretación”</p> <p>EST 2:” Esto sería valioso para a comunidad Sorda, porque si no captamos o no entendemos perdemos. Ellos no tienen nada de nivel de señas. Uno cree que esa es la respuesta y se saca menos. Eso pasa con algunos y nos interfiere. Es mejor que sea bueno, que entienda bien el idioma. Si maneja bien el idioma entendemos”</p> <p>EST 3:” El proceso de acuerdo a lo que está diciendo se ha dado poco apoco ya hay más intérpretes. Hay algunos intérpretes que son vivos, que cuando el sordo le dice que le explique, dicen “yo no sé” usted responda, y es allí cuando ellos encuentran esa debilidad para las respuestas, entonces es ahí cuando ellos piensan que en el examen del ICFES les va mal.”</p> <p>EST 4:” Ellos están preocupados porque los profesores de aquí de sabiduría no manejan lengua de señas y hay problemas en la comunicación y si tienen problemas en la comunicación para el manejo de lengua de señas es ahí cuando ven la preocupación con el intérprete porque el intérprete si conoce la lengua de señas y ellos también tienen debilidad en la lengua de señas”</p> <p>DYE 1: “Es que no es claro para la persona Sorda el manejo de señas y si ellos no entienden el español se les dificulta la estructura o la gramática del español , entonces por esa razón ellos piensan</p>		

CATEGORÍA CENTRAL	SUB CATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	Fundamentación por actor		Citas textuales
			D y E	EST	

Tabla 5. Categoría 3: Barreras que dificultan la presentación de la prueba Saber relacionadas con el proceso de interpretación

Comentarios

Se resalta que en la presentación de las pruebas Saber, el estudiante sordo que cuenta con el intérprete al frente, tiene que combinar su atención entre lo que él está diciendo y lo que se refleja en el texto, especialmente cuando se trata de señas que desconoce o gráficas que necesitan un referente visual importante. Esto conlleva a una demora en el tiempo de presentación, que desde el punto de vista de ellos, no es tomada en cuenta en la presentación de la prueba.

Otra barrera identificada es la baja calidad de los intérpretes para la presentación de las Pruebas Saber. Muchos estudiantes argumentan que el resultado general que tienen las personas Sordas en las pruebas Saber, es apenas el reflejo de la calidad de interpretación que hay en Colombia. En primer lugar, puede darse el caso de que el intérprete maneje un buen nivel de señas, pero dichas señas sean distintas a las que utiliza el estudiante en el día a día, lo que hace que al momento de interpretar la información, esta sea transmitida de manera incompleta. En segundo lugar, está el caso del intérprete que, aunque sepa LSC, no tiene dominio de temas específicos que se preguntan en el examen de Estado, lo que lleva a que se dirija al estudiante con ejemplos que requieren de un mayor tiempo para poder comprenderlos. De acuerdo a lo que menciona uno de los estudiantes “además con el intérprete no es que sean muy hábiles al interpretar, a veces omiten información o agregan información, inventando entonces eso es algo que afecta.” Un elemento que permea esta barrera, es la no profesionalización de la carrera de intérprete de lengua de señas, lo que incide en que no hayan mínimos claros para la selección de dichas personas al momento de requerir de su conocimiento. Tal como lo plantea un estudiante “ y en esa parte los Sordos tienen que hacer una interpretación de lo que leen y poder responder es ahí donde está el problema, yo he visto que por ejemplo me presentan la prueba y yo miro lo que el intérprete me está diciendo es totalmente diferente”

Articulado con lo anterior, un factor que incide tanto en los procesos de formación como en la presentación de las Pruebas Saber es la falta de intérpretes. De acuerdo a los resultados de las bases de datos del ICFES, esto ha venido mejorando, ya que en un inicio no había sino un solo intérprete por grupo, lo que dificultaba la comprensión de la prueba. Hoy día, aunque se cuenta con un apoyo más grande, en el proceso de formación sigue haciendo falta el servicio permanente de interpretación; ya que actualmente está directamente relacionado con el número de personas por institución educativa. Por último, sale a colación algunas dificultades con los intérpretes en lo que respecta al tiempo que utilizan para interpretar cada pregunta y la cantidad de información suministrada durante la prueba.

Categoría 4. Política educativa actual

CATEGORÍA GENERAL	SUBCATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTACIÓN POR ACTOR		CITAS TEXTUALES
			Docentes	Estudiantes	
POLÍTICA EDUCATIVA ACTUAL	Educación inclusiva	Ley 982 de 2005	1		DYE 1: “uno eso, dos los Sordos generalmente prefieren presentar la prueba con interprete, ¿por qué?, porque se están enfrentando a procesos educativos con interprete, es decir su segunda lengua es el español, entonces ellos llegan a una prueba, donde la prueba es en segunda lengua, entonces ellos por ley la 982, deben tener el examen del ICFES en primera lengua y su primera lengua es la lengua de señas, entonces, eso está determinado desde antes del 2000 se empezó a obligar a todas las entidades estatales a que tuvieran interprete en todos los procesos académicos que tienen los Sordos, hay que tener cuidado con eso, lo que yo te decía, hay que mirar por ejemplo, hay hipoacusicos que no entrarían a la categoría de Sordos, hay implantados que nunca han aprendido lengua de señas, ni nunca han estado en procesos de inclusión.”
		Cuestionamiento a la efectividad de la estrategia de educación inclusiva	4		DYE 1: “El distrito tiene organizada la inclusión, no es lo que dice que 40 estudiantes oyentes, cinco estudiantes Sordos, tiene una medición cada persona Sorda por dos personas oyentes, entonces tienen un proceso, tienen políticas y tienen estrategias si, profesores especiales para la segunda lengua, entonces un grupo cuando van a ingles los oyentes, los Sordos van a español, pero el problema es que no se integran conocimientos” DYE 2: “Yo creo que la inclusión en Colombia se ha venido convirtiendo es en una problemática, desde la constitución del 91, se habla de diversidad y se ingresa a las leyes de Colombia muchos aspectos que anteriormente no habían sido tenidos en cuenta, se empiezan a insertar para tener una lógica más que local, es global, les insertan un tipo de contenido que aunque son importantes, la misma población no está preparada para asumirlas, entonces no tenemos en Colombia, quizá las personas no estamos capacitadas para asumir cada una de esas cosas que se incluyó en la constitución en la inclusión social, entonces qué pasa, todos los programas que se comienzan a gestar a partir de la ley, pues empiezan a tener falencias desde sus mismos planteamientos, porque, porque no hay unos profesionales especializados en tal cosa, lo que se hacen son como pruebas piloto, miremos si este proyecto funciona, si es aplicable, si es bueno, si es malo, pero no hay realmente una formación que permita que estos se lleven a cabo.” DYE 3: “Bueno yo pienso que el tema de la inclusión es muy amplio, y que también tiene mucha dificultad para explicarlo, inclusive no significa coger a las personas y meterlas a todas en un mismo lugar, porque inclusive no hay estudios que demuestren la efectividad de esa inclusión. Hay muchas teorías que nos dicen cosas muy lindas de la inclusión pero la aplicación es totalmente diferente, yo he visto teorías sobre la inclusión que la explican pero falta la práctica, falta hacer el

					<p>análisis de las personas que están en esa inclusión, que nos compartan cómo ha sido su experiencia, no es coger y meterlas ahí y ya, nos hace falta como mirar cuál ha sido el proceso educativo”</p> <p>DYE 4: “pero en la educación, esa inclusión que se da es negativa, y es donde yo no estoy de acuerdo, porque por ejemplo miren, si hacen esa unión de las evaluaciones ICFES, y como que les hace falta estrategia, les hace falta más como mirar que las personas Sordas también son diferentes, entonces ellos piensan que todos son iguales, pero pues obviamente no, hay una diferencia entre las cosas positivas y las cosas negativas, además todos sabemos que la educación solamente no se recibe en el colegio no, uno también está en relación con el contexto desde que es muy pequeñito, todo eso nos va dando más conocimientos, más contenidos, y nos va generando más preguntas sobre nuestro ser.”</p>
		Política educativa versus efectividad de la enseñanza en personas Sordas	3	1	<p>DYE 1: “entonces las políticas públicas quedan alejadas, de un lado para otro y no se conjugan, entonces o se ven como personas con discapacidad o se ven como personas que necesitan dinero, pero no se ven en ellos esas cualidades a las que debería apuntarle una verdadera inclusión, entonces metamos a los muchachos a estos colegios del distrito, expuestos a muchas situaciones, porque si bien están en un espacio cerrado, tienen que incluirse en una comunidad mayoritaria, estos colegios presentan una serie de dificultades sociales a las que el sordo inicialmente no tendría por qué pertenecer y se ven expuestos a ellas. Otra situación pues el tema del aprendizaje, el profesor del distrito prepara su clase para los 40 niños oyentes que tiene, y da su clase y pues asume que el intérprete se las ingeniará para que el estudiante sordo, los cinco estudiantes Sordos cojan la idea del profesor, pero la clase está diseñada para estos estudiantes oyentes, no para los Sordos, entonces eso ya de por si es exclusión, no hay una verdadera inclusión ahí”</p> <p>DYE 2: “nos hace falta como mirar cual ha sido el proceso educativo, el proceso de la educación aquí en Colombia, mirar cómo ha sido la experiencia para las familias, para los profesores, o sea ya se les ha preguntado se han hecho investigaciones sobre eso, a los rectores también, todos los agentes que intervienen”</p> <p>DYE 3: “Yo tengo dos cosas, la primera es que yo estoy en desacuerdo con esas pruebas SABER porque no entiendo que es lo que pretenden medir, si al estudiante, al colegio, a la sociedad, que es lo que pretenden medir, o al mismo gobierno o el currículo, las exigencias que el ministerio nos da, a nosotros como docentes nos dan unos lineamientos y nos tenemos que regir a eso así el chico no entienda, entonces, dele la célula, dele los órganos, dele los tejidos, así no entienda pero cumpla con los lineamientos del ministerio , aunque es un currículo flexible pero uno tiene que cumplir con lo que dice el ministerio, entonces eso me parece una dificultad. Otra cosa que me parece bien difícil es que yo mido al estudiante y le doy una temática y en la evaluación el estudiante no me arroja los resultados que yo quiero a nivel lecto-escrito, pero a nivel de lengua de señas yo le digo parece y arguménteme en lengua de señas y el estudiante fluye...”</p> <p>EST 1: “que las cosas cuando hay inclusión solo hay intérpretes y a veces se demora, a veces no tiene las mismas oportunidades las personas Sordas”</p> <p>DYE 1: “el proceso de la educación aquí en Colombia, mirar cómo ha sido la</p>

		Falta de participación de diferentes actores	1		experiencia para las familias, para los profesores, o sea ya se les ha preguntado se han hecho investigaciones sobre eso, a los rectores también, todos los agentes que intervienen en la inclusión, no es solamente es que sea responsabilidad de los profesores y organizar y mirar los temas, pero falta mirar los diferente factores y los diferentes agentes que intervienen en la inclusión, falta mirar también cuales la visión de la comunidad”
	Aspectos positivos de la educación inclusiva		2		<p>DYE 1: “pero la parte positiva es que comparten con otras culturas, por ejemplo los Sordos con los oyentes, los oyentes conocen a los Sordos, los Sordos conocen a los oyentes, y hay como una inclusión social, nosotros miramos, antes no había nada, ahora está en proceso, es mejor, favorece la parte legal, la constitución, antes se negaba ahora la inclusión abre más espacios para las personas Sordas, más participación, o sea a los oyentes uno ve, uno se da cuenta, es como a los Sordos como darles espacio, en la cultura, en desarrollo, en el colegio, pero tienen unos derechos y en esos son los que debe participar”</p> <p>DYE 2: “yo pienso que tiene que haber una inclusión social, porque nosotros aquí somos un mundo grande y la persona Sorda es pequeña dentro de ese mundo, si, y entonces si nosotros nos sentimos excluidos y perdemos muchos derechos, entonces se necesita la inclusión, para que reconozcan los derechos de las personas Sordas, eso con el tiempo puede separarse otra vez pero ya hay un reconocimiento.”</p>
	Educación especializada para personas Sordas		1	1	<p>DYE 1: “si los oyentes escriben los Sordos al escribir se atrasan o si les gusta la lengua de señas pues sería más fácil, para ser más flexible.</p> <p>JE: es mejor separados, la inclusión grupal no es muy buena, Porque los oyentes dicen, ay ¡interprete interprete interprete!</p> <p>GI: en el Colegio Filadelfia no hay oyentes entonces sería genial que fuera así en el ICFES, por que digamos está el intérprete y el intérprete lee en voz alta y los oyentes dirán oiga no hable porque nos distraen, y pues también tienen razón están en todo su derecho.</p> <p>EST 1: “El sordo se esfuerza mucho para la parte de aprender algunos puntos los puede hacer solo, pero si esos puntos no los puede hacer sin interprete pues no los puede hacer tampoco.</p> <p>-Porque la persona Sorda le entiende al interprete, entonces es más clara pregunta, aclara en lengua de seña es más seguro, ya justifico, ya le entiendo, es depende, depende del contexto, en la universidad distrital algunos Sordos están integrados pasaron con el examen del ICFES , al sordo le va mal en el examen del ICFES porque no tiene una ayuda del gobierno de la secretaria de educación, dicen que el sordo y el oyente son iguales pero eso no es verdad siempre el sordo se ve rechazado , opacado con relación al oyente , su nivel es menor al que tiene el oyente.”</p>
			2		DYE 1: ” de acuerdo a lo que decía Julián del primer idioma y que nivel del examen del ICFES no se adecua para nosotros, hace poco Samuel que es un sordo-ciego se graduó y el como hizo el examen ¿ se lo dieron en Braille, fue adecuado para él , pues como era sordo puede que no entendiera muy bien pues tenía el apoyo del

		Ajustes que deben hacerse en las Pruebas Saber, en reconocimiento de la diferencia.			interprete pues era la persona oyente que estaba ayudándole, pero ahí estaba Braille para ciegos , porque los Sordos no, lo que decía el , algo adecuado para nosotros para los Sordos.” DYE 2: “pues acá en Colombia hay muchos Sordos hipoacúsicos que dicen que no, que la lengua de señas no, que a mí me gusta leer, pero pues que es importante, que nos apoyen; pero igual hay que respetar los dos, el hipoacúsico que le gusta el español o la persona Sorda que utiliza el lenguaje de señas; y también alargar el tiempo.”
--	--	---	--	--	---

Tabla 6. Categoría 4: Política educativa actual

Comentarios

Se destaca la ley 982 de 2005 como un hito que incide en la equiparación de oportunidades para la persona Sorda, ya que reconoce la Lengua de Señas como lengua natural de la comunidad Sorda; sin embargo pone como punto de tensión que de alguna forma limita el acceso a la misma ya que pone un mínimo de personas presentes en un recinto determinado.

En lo que tiene que ver con la educación inclusiva, esta es percibida como una integración que actualmente se hace de las personas Sordas en un espacio, a las cuales se les “vive haciendo pruebas piloto, desconociendo el contexto de la comunidad Sorda”. Bajo esta mirada, las pruebas Saber se convierten en un instrumento que intenta homogenizar los conocimientos de los estudiantes, sin reconocer las diferencias que se plantean desde la teoría de una Educación para Todos.

Nuevamente aparece el tema de que una educación inclusiva, así como está diseñada actualmente, lo que permite es que el estudiante sordo esté en el aula de clases y comparta un espacio con los oyentes, algo que es valorado y reconocido por la comunidad, pero difícilmente dicho estudiante tendrá acceso a una educación flexible que reconozca dicha diversidad presente. No se trata solo de personas Sordas, como lo manifiesta uno de ellos, se trata de una diversidad entre las mismas personas Sordas.

Otra percepción cuando se toca esta categoría, es que para que exista una verdadera inclusión, tal como se plantea desde la teoría, la responsabilidad no debe recaer solo en el docente, sino que debe existir una corresponsabilidad de la comunidad, directivos y estudiantes, que permita articular cada una de las acciones en pro del mejoramiento de la calidad educativa, no solo desde las practicas, sino desde las políticas y la cultura. Luego del cuestionamiento a la educación inclusiva, se vislumbra en algunos estudiantes y docentes, la opción que, según ellos debería dar el Estado, permita la existencia y financiamiento de colegios solo

para personas Sordas. Siguiendo lo que se plantea, es la oportunidad para aprovechar mejor los recursos en una mejor calidad de intérprete, así como de fortalecer a la comunidad Sorda.

Por último manifiestan que para la prueba Saber, es necesario que haya un ajuste explícito, que atienda a las necesidades de la población Sorda, por ende concertado con ellos y no impuesto por un grupo de personas oyentes.

Categoría 5. Comparación de las capacidades de personas Sordas y oyentes

CATEGORÍA GENERAL	SUBCATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTACIÓN POR ACTOR		CITAS TEXTUALES
			Estudiantes	Docentes	
Comparación de las capacidades de personas Sordas y oyentes	Justificación de las diferencias a partir de los resultados de la Prueba SABER	Bajo desempeño de personas Sordas en la Prueba SABER comparado con oyentes	2	1	<p>DYE 1: “Sin embargo, a pesar de que se ha venido incrementando esta cantidad de personas Sordas que presentan este examen, los resultados que tienen respecto a lo que sacan las personas oyentes en el examen, varía muchísimo. En todas las áreas se muestra una tendencia a que los Sordos tengan un bajo puntaje, digámoslo así, que la media a nivel estadístico, está por debajo de lo que presentan los resultados de las personas oyentes”.</p> <p>EST 1: “en cuanto a la estadística porque les enseñan a los oyentes desde chiquitos ellos escuchan palabras su primer idioma, lo pueden leer y entenderlo todo, los Sordos pues obviamente no es igual y la otra cosa es por ejemplo a veces no hay lugar para el niño sordo para estudiar y entra muy tarde”</p> <p>EST 2: “en cuanto al ICFES yo veo que hay más oyentes entrando a la universidad que de los Sordos, a veces no hay intérpretes, a veces la calidad de la interpretación no es muy buena, llegan cosas por fuera de la interpretación, entonces yo he visto eso en muchos lugares donde yo he ido, eso dificulta más las cosas para las personas Sordas, persona oyente que no necesita un intérprete”</p>
		Desempeño diferencial en el área de lecto-escritura	2	1	<p>DYE 1: “pues sí entre una personas Sorda y una persona oyente se tienen las mismas capacidades, eso sí es indiscutible, pero si hay una diferencia que es su segundo idioma que es la lecto-escritura, que es lo que no se ha atendido y lo que no se ha querido ver, su segundo idioma que es la lecto-escritura y su primera lengua es la lengua de señas, eso es lo que es un inconveniente bien difícil, nosotros hemos tratado de acercarlos a los estudiantes a ese tipo de preguntas pero pues son preguntas muy complejas y además tiene una estructura diferente”</p> <p>EST 1: “yo estaba pensando por qué hay menos Sordos que oyentes, la comunicación en la casa con los papas Sordas hace mucha falta, muchas veces entran a estudiar muy tarde a veces no saben bien las señas tienen buena base en su primer idioma, su nivel de Español no es muy bueno.”</p> <p>EST 2: “en cuanto a lo que están hablando las personas oyentes lógico, ven más fácil la vida, pueden escribir con más facilidad el idioma escrito con más facilidad, en cuanto a los Sordos el Español signado es muy difícil entender, la de otros lugares que son señas distintas y si ese interprete no sabe muchas señas, por ejemplo, sería difícil entender”</p>
		Evaluación estandarizada para personas Sordas y oyentes	2	4	<p>DYE 1: “en el 2002 yo presenté el examen del ICFES, estábamos con un grupo de oyentes y estábamos con un grupo de Sordos , y el tiempo era el mismo entonces es el problema porque estaba el intérprete , la persona que leía en español y yo respondía , y el tiempo se acabó , y me faltaron muchas por responder entonces</p>

CATEGORÍA GENERAL	SUBCATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTACIÓN POR ACTOR		CITAS TEXTUALES
			Estudiantes	Docentes	
					<p>algunos pedían que repitieran la pregunta porque no la habían entendido y pues lo oyentes tienen el tiempo para responder y repetir y pues no importa porque ellos mismos lo hacen, pero con nosotros es diferente necesitamos el intérprete, y si un sordo dice que repitan la pregunta y yo ya la respondí pero el otro no entonces me toca esperar a que repita la pregunta; y así por muchas preguntas entonces el tiempo se alarga no es el mismo tiempo entonces el tiempo de los Sordos y los oyentes no debería ser el mismo.”</p> <p>DYE 2: “somos dos grupos, también lo que decías ¿Gina?, mientras un oyente va leyendo el intérprete va interpretando y eso se demora más tiempo, pero para los Sordos pues sería mucho mejor aparte, si los oyentes tienen su ritmo bien pero para nosotros sería mucho mejor que se hiciera aparte ”</p> <p>DYE 3:” ICFES estaba con el grupo de personas Sordas y le preguntaron que si sabía algo del ICFES o algo del tema, que pasaba con los Sordos y los oyentes y el sordo respondió bastante rápido, los otros Sordos que no estaban al nivel académico de él pues se demoraron más”.</p> <p>DYE 4: “porque qué está pasando, en las pruebas ECAES los Sordos siguen presentando pruebas con intérprete, en ECAES, cuando se supone que oiga señor usted lingüista, cómo lo graduó la Universidad Nacional a Giovanni Meléndez, usted es un lingüista de la universidad nacional, como lingüista ya debería poder estar escribiendo ensayos, escribiendo relatorías, entendiendo el mundo de la academia y en su lenguaje y en su léxico debe estar el vocabulario adecuado a todos los tecnicismos que existen en la profesión que usted decidió como sordo, y van los Sordos y dicen “no, no somos usuarios del castellano””</p> <p>EST 1:”entonces en ese caso no es exactamente igual quisiéramos que fuera así pero no es así el sordo a veces se demora más en la respuesta por la misma situación, entonces nos gustaría que fuera todo el examen con buena interpretación todo en LSC”</p> <p>EST 2: “: pues lógico los Sordos la LSC es nuestra primera lengua y el Español es nuestra segunda Lengua, pero al Inglés tampoco hasta allá hemos llegado, pero los oyentes pues si por que el Español es su primer idioma y el Inglés su segundo puede ser”</p>
	Atribuciones que fomentan la marginación de la población Sorda	Desigualdad percibida frente a los oyentes	2	2	<p>DYE 1: “ entonces el estado Colombiano y estas pruebas de estado tienen que entrar a aclarar dos cosas, o los Sordos son personas con discapacidad, y no tiene la competencia de lectura y escritura en grado once y no podemos aplicarle estas pruebas, o son una comunidad lingüística minoritaria, pero se le obliga como los indígenas que tiene que aprender el español y salir alfabetizados en once y los Sordos deberían presentar las pruebas entonces, sin intérprete, sino que deberían poderse afrontar a las pruebas”</p> <p>DYE 2: “entonces perdóname pero para mí no es competente, no es competente, porque se me para a mí como contratante, dos personas un oyente y un sordo y el sordo no tienen ni idea de que me está hablando pero el oyente si, pues yo contrato al oyente, y eso es lo que está haciendo que nuestros chicos Sordos salgan de la</p>

CATEGORIA GENERAL	SUBCATEGORIA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTACIÓN POR ACTOR		CITAS TEXTUALES
			Estudiantes	Docentes	
					universidad y estén trabajando de cajeros en Carrefour, entonces estamos cambiando realmente la educación del sordo o estamos fingiendo que estamos cambiando la educación del sordo, sería una pregunta de fondo.” EST 1: “y los oyentes parece que si pueden recordar todo pues eso parece que lo memorizan así como por ejemplo matemáticas y los Sordos tienen dificultad, entonces se olvida” EST 2: “yo pienso en mi imaginación que hay muchos oyentes, me gustaría que la situación fuera de igualdad, que nosotros lográramos tener un nivel de lectura adecuado al de los oyentes para mostrar a los que los Sordos colombianos si pueden, es lo que desearía”
		Naturalización de las diferencias entre personas Sordas y oyentes	3	1	DYE 1: “otra puede ser de que digamos los oyentes van muy rápido y los Sordos no tan rápido , falta digamos , ahí no hay como la adecuada formación a los Sordos; también depende en el contexto en el que están , los Sordos no saben a veces muchos temas entonces puede ser que no se los hayan enseñado antes entonces van a otro ritmo y pues responden cualquier cosa , si hay cosas que conocen seguramente van a saber la respuesta por eso puede ser que a los oyentes se les enseña más rápido y a los Sordos más despacio y al momento presentar el examen lleguen con menos información , ese también puede ser otro problema.” DYE 2: “eso es un poco difícil porque usted sabe, no entiendo porque no lo hacen pero si para los sordo-ciegos y las personas ciegas si las debe dejarlas la independencia y darles un poco más de tiempo para alguien que lea, para ellos yo creo que la parte de inglés se debería remplazar con otra área lo pueden dominar si, inclusive algo relacionado con discapacidad ellos saben mucho de discapacidad, los derechos de los Sordos algo que ellos podrían responder muy bien para que no pierdan esos puntos” DYE 3: “Es más el mismo sordo tiene la posibilidad, “no le entendí, me la vuelve a repetir”, volvemos a leer y se vuelve a pasar la información, el oyente, sino entendió, no entendió.” EST 1: “yo pienso que por supuesto hay mucho oyentes, muchas familias generaciones que son oyentes, los Sordos no tenemos eso”

Tabla 7. Categoría 5: Comparación de las capacidades de personas Sordas y oyentes

Comentarios

Para esta categoría, aunque se evidenciaba una diferencia entre las instituciones, esta era poco significativa y no evidenciaba una constante en el tiempo. El único patrón observable es que en todos los casos, las personas Sordas estuvieron por debajo del promedio del puntaje de las personas oyentes.

De acuerdo a lo observado en los grupos focales, los estudiantes reconocen que hay una diferencia significativa entre los resultados de los dos grupos, argumentando que esto se debe a varios factores, entre ellos al hecho de que el estudiante oyente está expuesto al código oral, en el cual se basa el código escrito, tanto en la sintaxis como en el vocabulario. Por otro lado, se relaciona la edad en la que ingresa la mayoría de personas Sordas con la tardía adquisición del Español Lectoescrito y la Lengua de Señas. Nuevamente aparece el intérprete como sujeto que juega un papel importante en la baja calidad de la información que se recibe durante los años escolares y en la presentación de la prueba.

Para el caso de los resultados en el área de Lenguaje, el grupo focal mencionaba que la estructura de las preguntas estaban diseñadas para la población oyente y no para la comunidad Sorda, lo que hacía difícil la comprensión de la misma, así hubiese un intérprete. De acuerdo a lo que se planteaba, en las pruebas Saber debería tenerse en cuenta el tiempo para responder las preguntas, teniendo en cuenta la interpretación. Aunque se trate de una prueba estandarizada, es necesario que sea flexible y tenga las adecuaciones que sean necesarias, teniendo en cuenta la situación de la persona Sorda, tanto del contexto como del código.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es una posible desmotivación que tienen las personas Sordas sobre lo que significa la prueba Saber. Para muchos de ellos, independientemente del puntaje que saquen, tienen la percepción de que es muy difícil que la persona obtenga un buen trabajo debido a que muy pocos manejan el código. Esto se convierte entonces en una desigualdad frente a la población oyente, la cual incide desde antes de presentar la prueba como tal.

Por último, se observa en los comentarios que hacen algunos de ellos que hay una naturalización de la condición frente a los oyentes, lo que entra a justificar en este punto el bajo rendimiento en las pruebas Saber.

Categoría 6. Factores predisponentes relacionados con la presentación de la Prueba SABER

CATEGORÍA GENERAL	SUBCATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTACIÓN POR ACTOR		CITAS TEXTUALES
			Estudiantes	Docentes	
Factores predisponentes relacionados con la presentación de la Prueba SABER	Concepciones que inciden negativamente antes y después de la presentación de la prueba.	Percepción negativa del desempeño eventual en la Prueba SABER	2	1	<p>DYE 1: “pues en mi opinión me impacta la situación ya que los Sordos no leen bien y no escriben bien el español, algunos, no siempre pasa eso”</p> <p>EST 1: “nosotros también estamos preocupados, porque realmente nos sentimos como débiles, a pesar de que nos han dado el material, nos hemos esforzado y todo eso.”</p> <p>EST 2: “Muy buenas tardes, pues yo sé que en el próximo mes de Agosto vamos a presentar la prueba del estado y hay muchas inquietudes con respecto a la presentación de la información de la prueba del estado, hay muchos textos, graficas, también hay una prueba de inglés que nosotros no presentamos, pero sabemos que ese puntaje nos va afectar bastante, sobre todo a la comunidad Sorda, porque nosotros no nos va a ir bien y no podremos ir a la universidad después.”</p>
		Percepción negativa sobre el rendimiento de estudiantes Sordos en la Prueba SABER	1	1	<p>DYE 1: “algunos si se esfuerzan y estudian y lo hacen bien y tienen la respuesta, pero el nivel baja porque la gran mayoría de Sordos no saben leer en español muy bien”</p> <p>DYE 2: “Es como si te pusieran a ti a leer, neurofisiología en inglés, todo en inglés, muy seguramente tu extraes, palabritas, el vocabulario, pero no logros extraer el conjunto, la filosofía, por ejemplo, léanse el método, filosofía, nosotras nos reímos porque a veces llegan textos que uno dice, uno de repente los lee y le da a uno risa y uno dice, y como va hacer este chico sordo, si tiene un desarrollo, una habilidad en el español, de un niño de segundo de primaria, leyéndose Kant o Descartes, la duda metódica de Descartes”</p>
		Percepción negativa de las habilidades cognitivas de las personas Sordas		1	<p>DYE 1: “otra puede ser que digamos los oyentes van muy rápido y los Sordos no tan rápido, ahí no hay como la adecuada formación a los Sordos. También depende del contexto en el que están, los Sordos no saben a veces muchos temas, van a otro ritmo y pues responden cualquier cosa, y al momento presentar el examen llegan y responden menos información, ese también puede ser otro problema.”</p>
	Incertidumbre frente a los contenidos de la Prueba SABER	3	1	<p>DYE 1: “a nosotros no nos han dado esa información. Digamos en geometría a mí nunca me la dieron, o en química las partes químicas muy profundas y eso tampoco lo entendía y me tocaba a suerte, de pronto me quedaba bien o me quedaba mal pero eso era lo que yo entendía.”</p> <p>EST 1: “No vemos esto todavía, (nos gustaría) saber cómo sería”</p> <p>EST 2: “en cuanto al ICFES estamos estudiando, estamos esforzándonos en la parte académica pero la verdad tenemos muchas dudas de los resultados, de cómo nos puede ir, de los resultados que podemos lograr me da tanta cosa”</p> <p>EST 3: “ a veces uno no entiende algo del vocabulario cuando está leyendo, entonces uno tiene que hacer el esfuerzo de preguntar a los demás y estar leyendo uno mismo”</p> <p>EST 1: “Yo siento mucho temor porque es la primera vez que voy a presentar la prueba</p>	

CATEGORÍA GENERAL	SUBCATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTACIÓN POR ACTOR		CITAS TEXTUALES
			Estudiantes	Docentes	
	Evaluación desfavorable de las competencias adquiridas.	Incertidumbre frente a la formación recibida para dar cuenta de las exigencias de la Prueba SABER	7	0	del estado, pero yo me estoy preparando y estoy estudiando.” EST 2: “un poquito preocupados, nosotros todavía tenemos un año para pensarlo.” EST 3: “ el tiempo pasa y nada, entonces uno piensa sobre cómo nos va a ir” EST 4: “ ¿Cómo es posible que se evalúe todo lo que hemos aprendido en bachillerato en el colegio con ese examen del ICFES? Sería difícilísimo, se olvida en las vacaciones, imagínese (<i>desde</i>) que empezó bachillerato a uno se olvidan muchas cosas ” EST 5: “Cundo uno llega a un examen como el ICFES es como si no supiera nada, no se acuerda de las cosas, la gente dice que debemos practicar porque ya viene ICFES, pero la forma de las preguntas del ICFES van a ser muy diferentes lo que normalmente estamos leyendo, no va ser lo mismo, el vocabulario va a ser diferente” EST 6: “pero uno si se acuerda obviamente de muchas cosas que uno aprendió pero no de todo, y de pronto el ICFES va tener cosas que uno no recuerda” EST 7: “pues aquí gracias al Jorge Eliecer hemos hecho el pre-ICFES, hemos practicado, pero nos dicen que hagamos tareas, que estudiemos, tenemos muchas asignaciones para leer y después nos dicen que tenemos que presentar la prueba del estado, pero yo siento que es muy difícil, va a ser una prueba muy difícil para nosotros los Sordos, porque no todos tenemos habilidad, tenemos conocimiento de algunas cosas, nos toca hacer trabajos esforzarnos, estudiar y queremos lograr ingresar a la universidad porque es algo que nos va a servir, para la vida, para muchas cosas que necesitamos de nuestra vida, la situación de nuestros padres económica no es muy buena”
		Motivaciones para presentar la prueba	3	0	EST 1: “hay más oyentes en general, los Sordos muchas veces no tienen intérprete, los oyentes si tienen mucha más comunicación con ellos, como hace falta intérpretes los Sordos no se animan a seguir estudiando entonces eso puede ser una razón y de hecho hay más personas y los Sordos a veces no tienen las mismas oportunidades que los oyentes” EST 2: “Pues a mí me gusta presentar la prueba porque yo quiero ingresar a la universidad y dependiendo del puntaje puedo ingresar” EST 3: ” Porque hay acceso a la educación pública, y dos porque me motiva contar con intérpretes en las pruebas saber, desde el año 2000”
	Relación entre el manejo del código y el resultado obtenido	Causas de bajos resultados en la Prueba SABER relacionados con el manejo de la Lengua de señas	0	1	DYE 1: “Pues cuando yo presenté el examen del ICFES los intérpretes que estaban ahí no tenían una buena habilidad , no tenían manejo de (...) y yo no entendía, no eran oraciones que yo usaba, habían también como palabras demasiado elevadas en español y el intérprete tampoco las entendía , entonces no había en realidad como una conexión entre él y nosotros”

Tabla 8. Categoría 6: Factores predisponentes relacionados con la presentación de la Prueba SABER

Comentarios

Se presentan ciertas percepciones antes y después de la aplicación de la Prueba Saber. Existe un reconocimiento por parte del estudiantado sobre la condición en la que se encuentra la gran mayoría de personas Sordas al no manejar correctamente el código lectoescrito. A partir de esto, surgen cuestionamientos sobre el porqué es tan difícil para la población dicho proceso, siendo que a través de los años se han realizado varios ajustes a la misma. De igual forma, se observa una resignación previa al examen por parte de algunos estudiantes, previendo que independientemente de lo que hagan les va a ir mal.

Por otro lado, algunos docentes y egresados consideran que no es posible tener un puntaje alto en las pruebas por el nivel mismo de las personas Sordas en el ELE. Incluso se llega a comparar la habilidad del estudiante sordo con la de un niño de segundo primaria.

Algo que también se puede observar es la incertidumbre que genera la prueba como tal. Dicha sensación se da tanto por los contenidos que no se conocen de la prueba, como por la inseguridad de si lo visto en el bachillerato y las competencias adquiridas van a ser suficientes para el desarrollo y buen resultado. Hay entonces un consenso en el que se percibe que las pruebas terminan sirviendo para legitimar que la población oyente obtiene mejores resultados que la población Sorda.

En lo que respecta a la motivación por presentar o no la prueba, hay muchos estudiantes que se sienten ansiosos y ven en la prueba la posibilidad de acceder a una educación superior pública. Sigue generando incertidumbre el tema de las competencias, pero genera cierta motivación saber que cada vez más personas Sordas la están presentando y que se han hecho los ajustes para que las personas puedan tener el intérprete en el caso que se requiera.

Sin embargo, como último componente, sale nuevamente a colación el papel del interprete y la baja calidad del mismo, tal y como lo menciona un egresado “yo no entendía, no eran oraciones que yo usaba, habían también como palabras demasiado elevadas en español y el intérprete tampoco las entendía, entonces no había en realidad como una conexión entre él y nosotros

Categoría 7. Particularidades de la educación para personas Sordas en el contexto distrital

CATEGORÍA GENERAL	SUBCATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTACIÓN POR ACTOR		CITAS TEXTUALES
			Estudiantes	Docentes	
PARTICULARIDADES DE LA EDUCACIÓN PARA PERSONAS SORDAS EN EL CONTEXTO DISTRITAL	Evaluación por competencias	Manejo de procesos cognitivos de nivel superior (abstracciones)	0	9	<p>DYE 1: “pero cuando se hace la revisión de los contenidos de filosofía que se dan en las pruebas Saber, esos contenidos muchas veces ni siquiera se acercan a los contenidos temáticos que uno debería trabajar, por ejemplo en la prueba saber anterior seis preguntas eran de psicología. Si bien es cierto uno puede abordar desde la parte de la filosofía temas de la psicología pues creo que son temas que no competen ni para oyentes ni para Sordos. Además hay conceptos y nociones que son demasiado abstractas y aunque uno las pueda explicar en el espacio escolar a la hora de llevar a cabo la realización de la prueba los intérpretes que se tiene para las pruebas no tiene ese manejo de señas y ¿qué sucede?, tiene que apoyarse de la explicación del ejemplo, y muchas veces no pueden darles tiempo a ellos para que piensen esas respuestas. Creo que eso no contribuye mucho. Los textos filosóficos son bastante fuertes de vocabulario de la temática que se trabaja y creo que eso pues no ayuda, sin embargo, la estrategia es acercar al estudiante al manejo de competencias que les permitan responder.”</p> <p>DYE 2: “yo siempre llevo a los estudiantes de lo concreto para llevarlo a lo abstracto, porque es mucho más fácil un chico que vea algo, que lo entienda, que lo analice, que se apropie para luego llevarlo a lo abstracto. Eso es un proceso que lleva años eso es un proceso muy largo de muchos años.”</p> <p>DYE 3: “la clase del profesor, no sé, historia de Europa, llega el profesor y habla, cuenta todo el rollo. El oyente que no le entiende entra a google y lee, te lee hasta Wikipedia o va y busca el librito y lee y ya, pero, qué pasa con el sordo?, el sordo tiene que quedarse y tratar de acordarse, el intérprete hizo estas señas y relaciono esto con esto, entonces toda la información del sordo es instantánea, es del momento, porque llega a su casa y si busca un texto, el texto viene en español, eso es complicado para él”</p> <p>DYE 4: “Es como si te pusieran a ti a leer, neurofisiología en inglés, toda en inglés, muy seguramente tu extraes palabritas, el vocabulario, pero no logras extraer el conjunto, la filosofía, por ejemplo, léanse, el método, filosofía, nosotras nos reímos porque a veces llegan textos que uno dice, uno de repente los lee y le da a uno risa y uno dice, y como va hacer este chino sordo, si tiene un desarrollo, una habilidad en el español, de un niño de segundo de primaria, leyéndose Kant o Descartes, la duda metódica de Descartes”</p> <p>DYE 5: “Es una prueba excluyente, creo que se deben tener en cuenta muchos factores, el intérprete, el lenguaje, la discapacidad misma, que se evalúa. El ICFES evalúa esas competencias de argumentación, proposición e interpretación deberían tenerse en cuenta otros tipos de capacidades, otros niveles en esas capacidades, otras capacidades que desarrollan los Sordos que no son tenidas en cuenta, entonces se necesita es una reestructuración de las pruebas que no solo pasa en los Sordos sino también pasa a nivel nacional con otras poblaciones.”</p>

CATEGORÍA GENERAL	SUBCATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTACIÓN POR ACTOR		CITAS TEXTUALES
			Estudiantes	Docentes	
					<p>DYE 6: “hasta para las personas oyentes, entonces más para la persona Sorda cuando le ponen una lectura del Mío Cid, que es una lectura muy abstracta para traer estos muchachos y contextualizarlos en lo que es esta pregunta, eso sí es un interferente realmente.”</p> <p>DYE 7:” nosotros hemos tratado de acercarlos a los estudiantes a ese tipo de preguntas pero pues son preguntas muy complejas y además tiene una estructura diferente, además yo me preguntaba como docente ¿Quién hace esas preguntas? , o sea ni siquiera un docente va a formular unas preguntas de este tipo, ¿quién hace esas preguntas, quién formula esas preguntas realmente? Para acercar a los chicos y yo con esas preguntas que es lo quiero, porque yo como docente cuando hago esta evaluación lo que yo quiero es mirar que tanto yo me acerco a ese conocimiento y no tratar de hacer una prueba para rajar a todo el mundo”</p> <p>DYE 8: “Yo utilizo dos estrategias. La primera es darle varias palabras y darle una relación en la lengua de señas, concreto y luego se los voy dando muy abstracto, les doy palabras en lengua de señas y ellos van adquiriendo mayor conocimiento y mayor comprensión en las evaluaciones ICFES. Ellos van recordando muchas palabras y muchos conceptos que yo les he dado, como segundo yo hago la lectura de un texto, luego la interpretación y se las doy en lengua de señas haciendo que todo sea muy concreto con diferentes actividades, todo muy concreto. Luego lo vamos cambiando para que sea más abstracto y haya una sola relación, lengua de señas palabra, y así son las dos metodologías que yo hago, para que ellos mismos puedan hacer esta abstracción y desarrollar más vocabulario, más conceptos, nuevas palabras. Yo trato por eso de darles muchísimas estrategias.”</p> <p>DYE 9: “cada día es un constante aprendizaje, pero si nos ponemos a decir “métame ahí al sordito y yo le voy enseñando de a poquitos,” los que terminan afectados serán las personas Sordas. Realmente para desarrollar pensamiento, para la parte educativa, tiene que haber un modelo muy estandarizado y un modelo realmente que nos sirva en esta población, en esta sociedad, y no copiar y pegar y decir que estamos en inclusión, para mí estamos en exclusión”</p>

CATEGORÍA GENERAL	SUBCATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTACIÓN POR ACTOR		CITAS TEXTUALES
			Estudiantes	Docentes	
	Evaluación por competencias	Relación entre resultados de la Prueba SABER y calidad del proceso de formación en educación básica y media	1	2	<p>DYE 1: “ -Yo misma me he preguntado, que el ICFES para qué es, sirve para mirar quien es mejor que el otro, la diferencia o para qué sirve el examen.”</p> <p>DYE 2: “lo que yo quiero por parte de los colegios ahorita es voz, interprete y lengua de señas, y esto pues no llega bien. Después terminan confundidos y las pruebas terminan mal.”</p> <p>EST 1: En Barranquilla con mis amigos Sordos, ahí estaba regular entonces pues no se dieron cuenta y fue a un colegio de oyentes con interprete y le fue mucho mejor, pues ya tenía un nivel de español muy bueno como el 80 % y le fue mejor.. Ya al entrar al ICFES estaba con el grupo de personas Sordas y le preguntaron que si sabía algo del ICFES o algo del tema, que pasaba con los Sordos y los oyentes y el sordo respondió bastante rápido, los otros Sordos que no estaban al nivel académico del pues se demoraron más yo he estado con el bastante tiempo yo creo que le ha ido bien, él estudia en la Universidad de Barranquilla diseño, obviamente él se esforzó y se graduó de la Universidad.”</p>
	Barreras para el aprendizaje durante la formación básica y media	Formación en educación en básica y media insuficiente para dar cuenta de las demandas de la Prueba SABER	1	4	<p>DYE 1: “Yo pienso también otra parte, los colegios de oyentes tienen más extensión previa a las pruebas del ICFES, de pronto los estudiantes Sordos no están preparados para saber cómo responder a las pruebas”</p> <p>DYE 2: “Yo creo que también esos bajos resultados tienen que ver con los procesos educativos a los cuales son sometidos la población Sorda, al darle de pronto una categoría discapacidad-sordera. De pronto en las instituciones educativas se tiende a disminuir a la persona, lo cual hace que se caiga en un aprendizaje rutinario, mecánico, donde no se enfatiza en el desarrollo del pensamiento, lo cual pues impide y limita a la persona Sorda más en su proceso lecto-escritor, lingüístico”</p> <p>DYE 3: “no hay como la adecuada formación a los Sordos, también depende en el contexto en el que están, los Sordos no saben muchos temas. Puede ser que no se les haya enseñado antes, entonces van a otro ritmo y pues responden cualquier cosa, si hay cosas que conocen seguramente van a saber la respuesta por eso puede ser que a los oyentes se les enseña más rápido y a los Sordos más despacio y al momento presentar el examen lleguen con menos información, ese también puede ser otro problema.”</p> <p>DYE 4: “cuando yo lo presenté tenía que leerlo y habían cosas que no entendía, que a nosotros no nos había dado esa información digamos en geometría a mí nunca me la dieron , o en química las partes químicas muy profundas y eso tampoco lo entendía y me tocaba a suerte, de pronto me quedaba bien o me quedaba mal pero eso era lo que yo entendía”</p> <p>EST 1: “Al sordo le va mal en el examen del ICFES porque no tiene una ayuda del gobierno, de la secretaria de educación, dicen que el sordo y el oyente son iguales pero eso no es verdad, siempre el sordo se ve rechazado, opacado con relación al oyente, su nivel es menor al que tiene el oyente.”</p>

CATEGORÍA GENERAL	SUBCATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTACIÓN POR ACTOR		CITAS TEXTUALES
			Estudiantes	Docentes	
	Barreras para el aprendizaje durante la formación básica y media	Vinculación tardía de personas Sordas en el nivel de educación secundaria	2	0	<p>EST 1: “antes no existía el bachillerato, lo Sordos solo estaban en primaria y ya eran mayores. Empezó muy tarde y también la parte de la lecto-escritura, fue muy reciente que los Sordos pasaran a bachillerato”</p> <p>EST 2: “en cuanto a la estadística, porque les enseñan a los oyentes desde chiquitos ellos escuchan palabras su primer idioma lo pueden leer y entenderlo todo entonces es su primer idioma, los Sordos pues obviamente no es igual y la otra cosa es por ejemplo a veces no hay lugar para el niño sordo para estudiar y entrar muy tarde. Por ejemplo viene a Filadelfia a estudiar pero ya es muy grande entonces el progreso de la persona en mucho más lento”</p>
	Papel fundamental de la lengua de señas en los procesos de formación y evaluación	Desconocimiento de la lengua de señas	0	3	<p>DYE 1: “Es que no es claro para la persona Sorda el manejo de señas y si ellos no entienden el español se les dificulta la estructura o la gramática del español , entonces por esa razón ellos piensan que les va mal y también en el examen del ICFES el intérprete es muy vivo, los interpretes son muy vivos entonces le dan a uno mucha información en lengua de señas y ellos no entienden”</p> <p>DYE 2: “Teniendo en cuenta que las evaluaciones del ICFES se constituyen en una barrera para muchas poblaciones, no se puede desconocer el adelanto que hacen al incluir un intérprete, pues es un avance, sin embargo en Colombia no existe una carrera profesional para interprete, entonces eso hace que no estén preparados, ni tengan la suficiente capacidad de interpretar, en el sentido literal el contenido del lenguaje del español a las señas...”</p> <p>DYE 3: “La otra es que los profesores no son buenos en lengua de señas no hay profesores tampoco Sordos entonces eso es otro factor que resulta complicado”</p>
	Papel fundamental de la lengua de señas en los procesos de formación y evaluación	Lengua de señas como alternativa para evaluar el desempeño de personas Sordas	0	2	<p>DYE 1: “...porque o está entendiendo o no está entendiendo, porque a nivel lecto-escrito no me está entendiendo pero a nivel del lengua de señas me argumenta, me interpreta, me dice, me propone, hace cosas que uno dice si se está llegando a ese conocimiento pero de otra forma, y las pruebas ICFES pretenden como usted decía estandarizar y medir a todos por igual , siendo que todos somos diferentes, tenemos valores agregados diferentes aquí los chicos son muy buenos para otras cosas, son muy fluidos para otras cosas...”</p> <p>DYE 2: “por ejemplo una prueba ICFES, un chico , a,b,c,d, marca por marcar porque no está abstrayendo lo que realmente esa prueba quiere arrojar y los está midiendo como un colegio más, como un colegio oyente, siendo que es una población completamente diferente ,listo que se haga la prueba ICFES pero de manera diferente, hágala en lengua de señas que el chico no tenga que responder si no argumentar en su propia</p>

CATEGORÍA GENERAL	SUBCATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTACIÓN POR ACTOR		CITAS TEXTUALES
			Estudiantes	Docentes	
					lengua y hay va a arrojar diferentes resultados".
	Papel fundamental de la lengua de señas en los procesos de formación y evaluación	Problemas relacionados con la lengua de señas	1	2	<p>DYE 1: "Correcto eso sería otro método de investigación interesante porque a partir de ahí ya viene la solución. pero ¿qué pasa con una persona Sorda que está en la costa, que las señas son diferentes, a las del video que está en Bogotá, ahí bien otra pregunta pero ya, como para otra investigación, listo; siendo ese el panorama les parece si iniciamos con la primera pregunta"</p> <p>DYE 2: "Pues además también creo, que la diferencia de lengua de señas en todo Colombia es muy diversa, los intérpretes tampoco manejan toda la capacidad en lengua de señas, todos tiene diferentes niveles"</p> <p>EST 1: "Ellos están preocupados porque los profesores de aquí de sabiduría no manejan lengua de señas y hay problemas en la comunicación y si tienen problemas en la comunicación para el manejo de lengua de señas es hay cuando ven la preocupación con el intérprete por que el intérprete si conoce la lengua de señas y ellos también tienen debilidad en la lengua de señas"</p>
	Bilingüismo	Relación intrínseca con el modelo de educación inclusiva	1	4	<p>DYE 1: "No es que el distrito tiene organizada la inclusión, no es lo que dice que 40 estudiantes y tres, cuatro Sordos no, el distrito tiene, divide la población diez estudiantes oyentes, cinco estudiantes Sordos, tiene una medición cada persona Sorda por dos personas oyentes, entonces tienen un proceso, tienen políticas y tienen estrategias si, profesores especiales para la segunda lengua, entonces un grupo cuando van a inglés los oyentes, los Sordos van a español, pero el problema es que no se integran conocimientos"</p> <p>DYE 2: ", lo de las pruebas ICFES lo de enfrentarnos a eso y atender a eso, a que somos una población de personas usuarias de una lengua de señas, y que no somos un población oyente aunque muchas personas quieren verlo que son... pues si entre una personas Sorda y una persona oyente se tienen las mismas capacidades, eso si es indiscutible, pero si hay una diferencia que es su segundo idioma que es la lecto-escritura, que es lo que no se ha atendido y lo que no se ha querido ver, su segundo idioma que es la lecto-escritura y su primera lengua es la lengua de señas, eso es lo que es un inconveniente bien difícil"</p> <p>DYE 3: "Igual que el yo pienso que el lenguaje, pero las pruebas del ICFES, están diseñadas en lengua escrita, que es la segunda lengua de las personas Sordas, entonces las personas Sordas, la mayoría no tienen una buena competencia en la segunda lengua, entonces eso afecta, es como si yo manejo español y me hacen una evaluación en inglés, que es mi segundo idioma, entonces yo pienso que es una falla, las pruebas están diseñadas para la población de personas oyentes, de pronto las estrategias para los Sordos son diferentes, yo creo que el diseño y la modalidad de lengua escrita"</p>

CATEGORÍA GENERAL	SUBCATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTACIÓN POR ACTOR		CITAS TEXTUALES
			Estudiantes	Docentes	
					<p>DYE 4: “Agregando, terminamos las preguntas, son muchas y unas digamos Ingles, ellos saben que nosotros no vemos ingles pero nos dicen no es lo mismo , entonces también nos afecta en los resultados no respondo entonces también me baja la nota; es mejor que la cambien pues por derecho a los Sordos que hagan otra prueba de segundo idioma o que entiendan que el inglés no porque nos baja la nota”</p> <p>EST 1: “pues lógico los Sordos la LSC es nuestra primera lengua y el Español es nuestra segunda Lengua, pero al Ingles tampoco hasta alla hemos llegado pero los oyentes pues si por que el Español es su primer idioma y el Ingles su segundo puede ser”</p>
	Bilingüismo	Dificultades asociadas al proceso de lectoescritura	0	3	<p>DYE 1: “otra situación pues el tema del aprendizaje, el profesor del distrito prepara su clase para los 40 niños oyentes que tiene, y da su clase y pues interprete se las ingeniara para que el estudiante sordo, los cinco estudiantes Sordos cojan la idea del profesor, pero la clase está diseñada para estos estudiantes oyentes, no para los Sordos, entonces eso ya de por si es exclusión, no hay una verdadera inclusión ahí, nos e garantiza el aprendizaje, lo que nos decía Nataly, se ve al estudiante sordo como pobrecito y pobrecito, y paso sexto, séptimo, octavo, noveno, decimo, once y se graduó y pobrecito todo el tiempo entonces no se gradúa de bachiller sino de pobrecito, entonces la inclusión no, no existe, es un intento pero no.”</p> <p>DYE 2: “otra cosa que me parece bien difícil es que yo mido al estudiante y le doy una temática y en la evaluación el estudiante no me arroja los resultados que yo quiero a nivel lecto-escrito, pero a nivel de lengua de señas yo le digo parece y arguménteme en lengua de señas y el estudiante fluye, entonces yo digo esa es una contradicción para mi como docente”</p> <p>DYE 3: “pues mi opinión, viendo impactantes situaciones y pues los Sordos no leen bien y no escriben bien el español , algunos, no siempre pasa eso , algunos si se esfuerzan y estudian y lo hacen bien y tiene la respuesta, pero el nivel baja porque la gran mayoría de Sordos no saben leer en español muy bien”</p>
	Acceso a la educación superior para personas Sordas	Educación superior especializada para personas Sordas	1	0	<p>EST 1: “yo pienso que en cuanto a las personas Sordas en la universidad y los oyentes en la universidad a nosotros nos gustaría una universidad exclusivamente para personas Sordas , no hay aquí en Colombia por supuesto aunque no es así, en los Estados Unidos tiene nos gustaría tener algo parecido”</p>
	Acceso a la educación superior para personas	Ingreso tardío a la educación superior	2	0	<p>EST 1. “muchas veces entran a estudiar muy tarde a veces no saben bien las señas tienen buena base en su primer idioma, su nivel de Español no es muy bueno entonces yo me imagino cuando entra por ejemplo en la universidad de pronto no les interesa</p>

CATEGORÍA GENERAL	SUBCATEGORÍA	ASPECTOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTACIÓN POR ACTOR		CITAS TEXTUALES
			Estudiantes	Docentes	
	Sordas				porque mucha cosas de pronto escrito en Español o hay mucha cosa en Español signado se pueden aburrir y salir” EST 2: “en cuanto al ICFES yo veo que hay mas oyentes entrando a la universidad que de los Sordos a veces no hay interpretes a veces la calidad de la interpretación no es muy buena, llegan cosas por fuera de la información entonces yo he visto eso e muchos lugares donde yo he ido eso dificulta más las cosas para las personas Sordas”
		Dificultades para continuar con el proceso de formación superior	1	1	EST 1: “muchas veces entran a estudiar muy tarde a veces no saben bien las señas tienen buena base en su primer idioma, su nivel de Español no es muy bueno entonces yo me imagino cuando entra por ejemplo en la universidad de pronto no les interesa porque mucha cosas de pronto escrito en Español o hay mucha cosa en Español signado se pueden aburrir y salir” DYE 1: “gracias a la profesora que nos dice eso , Si es la lectura conmigo fue igual , pero entonces uno es responsable y en el colegio bien pero y en la universidad entonces la oralización para que aprendamos conceptos, en la universidad entonces eso no sirve, eso se ha visto a uno le tocaba estudiar pero en lengua de señas es que uno entiende, porque si exige la lectura y la escritura los Sordos van a seguir mal ,van a seguir sufriendo porque se les va a exigir y eso va en contra de su cultura de los que son ellos y aso ahorita viendo esto pues hay que mejorar la situación nuestra debilidad en lectura”

Tabla 9. Categoría 7: Particularidades de la educación para personas Sordas en el contexto distrital.

Comentarios

Los docentes manifiestan que aunque en la institución educativa se hace énfasis en el trabajo por competencias, la prueba Saber entra a evaluar conceptos muy abstractos que requieren de un manejo del vocabulario complejo, no solo por parte del estudiante como por ejemplo lo que sucede con áreas como filosofía, química o física. Se requiere de muchos años para alcanzar un nivel que permita comprender este tipo de textos, tiempo que desafortunadamente no concuerda con el que está recibiendo el estudiante Sordo.

Por parte de los docentes, mencionan que la prueba Saber se constituye en una prueba excluyente ya que por la estructura misma solo evalúa determinado tipo de competencias y deja por fuera otras que pueden llegar a desarrollar las personas Sordas a través de la formación en básica y media. Se identifica además que, una de las razones por las cuales les va tan mal a las personas

Sordas, es porque en el imaginario del docente está que el Sordo no va a aprender como los demás, razón por la cual no vale la pena preocuparse tanto por los procesos de adquisición de conocimiento de ellos.

No hay claridad por parte de los docentes de lo que mide el ICFES, lo que lleva a que la formación que se brinde no se ajuste al desarrollo de las competencias que se espera que los estudiantes adquieran para resolver dicha prueba.

Por otro lado, hay estudiantes que por el contrario creen que el asunto no es que la prueba esté mal diseñada, sino que es la educación que recibe la población Sorda, la que impide un buen resultado en la prueba Saber.

Y es precisamente por ese proceso de formación “rutinario, mecánico, donde no se enfatiza en el desarrollo del pensamiento” que hace que a la población Sorda no le vaya bien en las pruebas Saber. De acuerdo a lo planteado por algunos estudiantes, es precisamente esa falta de profundidad en algunas materias vistas en básica y media, la que hace que no le vaya bien en las pruebas Saber. Esto se da porque más allá de proponerse una educación con equidad, existe un imaginario de que “si los Sordos y los oyentes pueden estar en un mismo espacio requieren las mismas cosas” lo cual automáticamente lleva a que se compare los resultados de un grupo con el otro”

Hay también un reclamo nuevamente al papel del intérprete, ya que de nada sirve un profesional al momento de presentar la prueba Saber, si en el transcurso del año académico no se cuenta con una persona idónea, que no esté profesionalizada y que termine transmitiendo de manera superficial cada uno de los contenidos abordados en clase.

Cabe resaltar que para muchos docentes el asunto está en el mismo diseño de la prueba, ya que no permite que el estudiante Sordo pueda poner en evidencia, desde otra manera de representar, cada una de las competencias que ha desarrollado en el aula de clase y que día a día expresa en LSC. Se observa entonces un mismo reclamo y es que, si se quiere un resultado distinto, la prueba debe ser representada en LSC y se debe permitir que exista una argumentación por ese mismo canal.

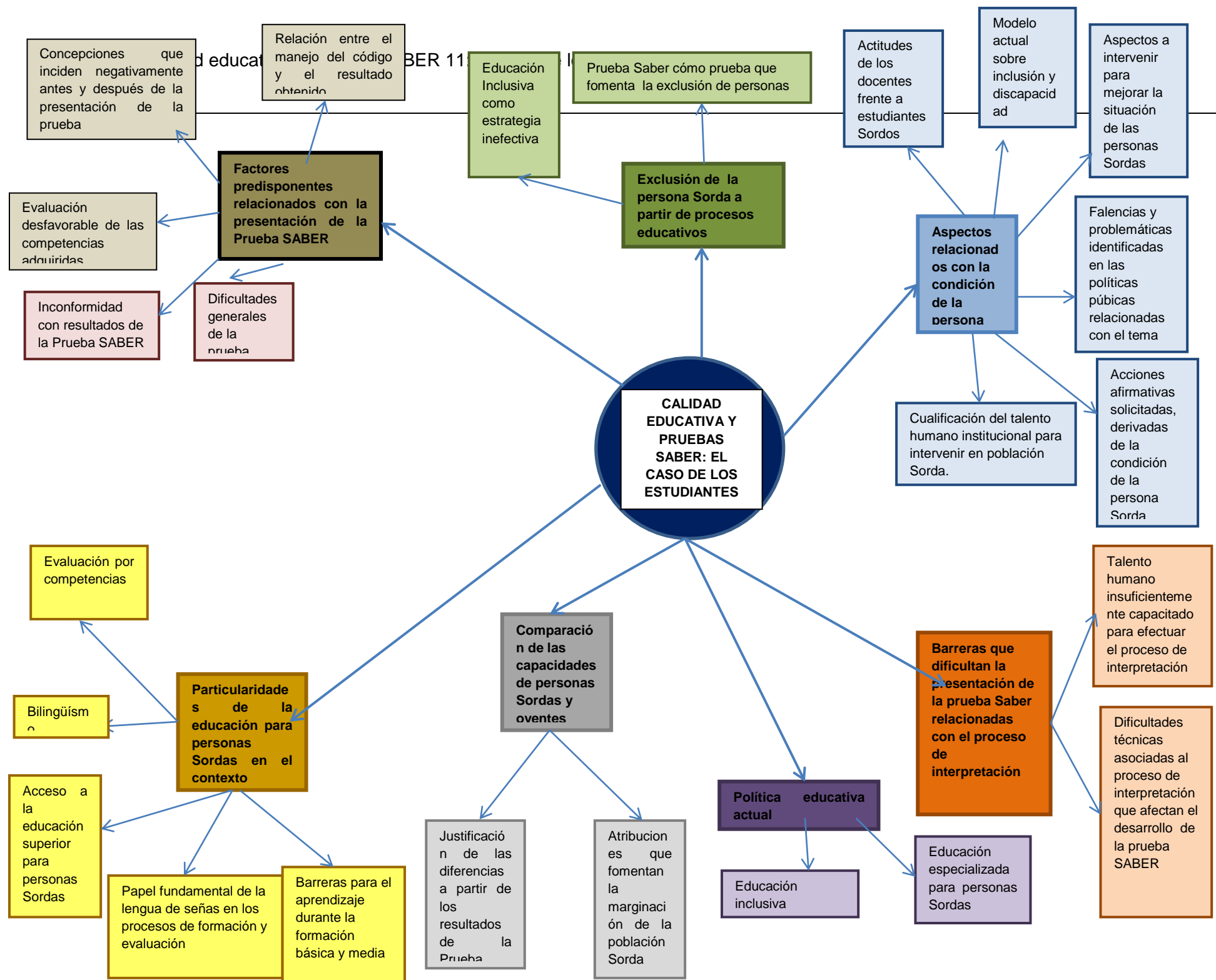


Figura 4. Red general de categorías centrales y subcategorías identificadas en el estudio.

La Figura 4 permite distinguir las siete categorías de análisis con las cuales se puede describir las percepciones de estudiantes, docentes y egresados Sordos sobre el proceso evaluativo que implica la presentación de la Prueba SABER 11 (antes, durante y posterior a la presentación de la prueba) y las implicaciones de los resultados del desempeño de personas Sordas en los procesos de formación diseñados e implementados hasta el momento en el distrito capital. Así mismo, también se identificaron desafíos, retos, falencias y aspectos por redefinir y ajustar con respecto a la política educativa vigente, y cómo ésta normatividad afecta de manera importante a personas Sordas en el nivel educativo medio.

En la Tabla 9 se aplica nuevamente la estrategia de codificación selectiva para reducir las categorías explicativas y se obtienen tres núcleos de sentido que armonizan con los ya definidos anteriormente: Necesidad de ajuste de la política educativa actual dirigida específicamente a la población Sorda; legitimación de la discapacidad auditiva como condición de vulnerabilidad; y dificultades asociadas al proceso de evaluación de competencias a partir de la Prueba SABER 11 en personas Sordas.

NÚCLEO ANALÍTICO	CATEGORÍA SELECTIVA
Necesidad de ajuste de la política educativa actual dirigida específicamente a la población Sorda	Exclusión de personas Sordas a partir de procesos educativos
	Particularidades de la educación para personas Sordas en el contexto distrital
	Política educativa actual
Legitimación de la discapacidad auditiva como condición de vulnerabilidad	Aspectos relacionados con la condición de la persona Sorda
	Comparación de las capacidades de las personas Sordas y oyentes
Dificultades identificadas durante el proceso de evaluación de competencias a partir de la Prueba SABER en personas Sordas	Factores predisponentes relacionados con la presentación de la prueba
	Barreras que dificultan la presentación de la Prueba SABER relacionados con el proceso de interpretación

Tabla 10. Síntesis de categorías luego del proceso de codificación selectiva.

Capítulo 5. Discusión y conclusiones

Percepciones sobre los factores que inciden en los resultados de las Pruebas Saber 11, durante los años 2000 a 2009

La discusión que se da a conocer a continuación, surge de los objetivos planteados inicialmente, articulados con las categorías que salieron de los resultados expuestos en el apartado anterior. Es importante aclarar que cada una de ellas tiene relación, tanto con los resultados que arrojaron las bases de datos del ICFES como también con las categorías que surgieron a partir de los grupos focales.

5.1. Primer factor de incidencia: Relación de los resultados con la condición de la persona Sorda.

Un primer reclamo que hacen los docentes y egresados en los grupos focales, es que durante mucho tiempo no se tuvo en cuenta a la población Sorda como una comunidad lingüística minoritaria, razón por la cual al momento de evaluarla se le exigía el dominio de un idioma como el inglés, que para este caso se constituía no como una segunda lengua, sino como un tercer código.

Debido a que este fue uno de los elementos que tenía una incidencia en los bajos puntajes en las pruebas Saber¹², miembros de la comunidad argumentaban que si había una ley en Colombia que reconocía la diferencia de las comunidades indígenas, a partir de su cultura y lengua, debería darse un reconocimiento similar con la persona Sorda, pues

¹² Los resultados de las pruebas Saber mostraban, para el caso de la población Sorda, una calificación mucho más baja en la prueba de inglés comparado con los resultados del promedio de la población oyente.

“el español no es nuestro primer idioma y eso nos va a afectar... si a las personas indígenas se lo respetan ¿por qué a nosotros no?”

Al dar un vistazo al tema, puede evidenciarse que, si bien es cierto en el modelo médico existía un menosprecio y desconocimiento de la lengua de señas, a tal punto que se intentó erradicar de la educación formal, en la actualidad hay leyes que dan una mirada socioantropológica y reconocen que la población Sorda “Forma parte del patrimonio pluricultural de la Nación y que, en tal sentido, son equiparables a los pueblos y comunidades indígenas y deben poseer los derechos conducentes” (Ley 982, 2005, cap. 1). Por otro lado, leyes como la 1346 de 2009 y 1618 de 2013, ratifican que la educación debe ofrecerse en los modos y medios de comunicación idóneos, y en entornos que permitan el máximo desarrollo académico y social, apoyando su identidad lingüística y cultural.

Estos avances normativos han sido determinantes en los ajustes que para el año 2014 empezó a implementar el ICFES, dejando solo un componente de la prueba Saber para que el estudiante Sordo la resuelva sin ayuda del interprete, en aras de mirar su competencia en su segunda lengua: el Español Lectoescrito y no el Inglés. Solo el tiempo y futuras investigaciones que se realicen dirán si dichos ajustes van encaminados a una transformación que conlleve a “educar desde la igualdad, en el respeto del otro, del que procede de otra cultura, hable otra lengua o (...) una discapacidad física” (Amorós y Pérez, 1993). Muñoz (1997), expresa su acuerdo frente a la idea de Perez, y hace hincapié en las necesidades manifiestas de convivir y colaborar dentro de una sociedad pluricultural”.

Por otro parte, en los grupos focales se asocia a los bajos resultados una diferencia en los contenidos y metodología durante el proceso de formación en la educación básica y media. De hecho varios docentes del colegio con enfoque de inclusión que se tomó para este estudio, señalaron las dificultades que tenían de flexibilizar la clase, tanto en el desarrollo de la misma como al momento de evaluar los conocimientos de la persona Sorda. Al dar una mirada a la situación actual del país en este punto específico, pareciera que hubiese una contradicción entre el reconocimiento a la diferencia y el derecho a acceder a la información, con el número mínimo de estudiantes Sordos que se exige

para tener un intérprete de lengua de señas, tal y como está plasmado en resoluciones como la 2565 de 2003 y posteriormente en decretos como el 366 de 2009.

Colombia se encuentra entonces en un modelo de transición cuando se habla de *educación inclusiva*. En un paso más adelante, no solo debe permitir el acceso a la información en lengua de señas, sino que debe velar porque en cada institución educativa existan los ajustes razonables al currículo y se cuente con un buen nivel de competencia en lengua de señas por parte del intérprete. No se trata de un cambio de código, sino de una comprensión sociolingüística y cultural de la persona Sorda, en aras de garantizar una educación de calidad que termine beneficiando al resto del grupo.

El Estado debe además de discutir, junto con las instituciones educativas, la importancia que tiene una prueba estandarizada en una educación que reconoce la diversidad y las múltiples formas de aprendizaje. De lo contrario, va a seguir presentándose una resistencia de la comunidad educativa en tanto que, se le pide a los docentes una flexibilización curricular, de evaluación y promoción, pero al momento de “mirar la calidad de la institución” se pretende medir a través de una prueba que evalúa unas competencias específicas, dejando a un lado otros aprendizajes significativos para la persona Sorda.

Por último se ve necesario que, si se busca un mejor rendimiento en este tipo de pruebas, exista una explicación argumentada sobre los beneficios que puede traer para la persona en sí, mostrando la forma en la que se articula cada uno de los resultados que allí se obtienen con una inclusión laboral posterior. De acuerdo a lo que manifestó un estudiante “de nada me sirve sacar un puntaje parecido al del oyente o mejor que él, si en una empresa me van a poner en trabajos operativos, como empacador, ya que no conocen la lengua de señas y creen que el Sordo es un problema.” En otras palabras, dicha desmotivación que parte del contexto en el que la persona se encuentra, se convierte en una barrera que limita su aprendizaje y posteriormente restringe la participación laboral, reforzando la creencia de que a las personas oyentes les va mejor, no solo en las pruebas Saber sino en las diferentes facetas de la vida como ser Humano.

5.2. Segundo factor de incidencia: Exclusión de la persona a partir de las dinámicas institucionales.

Paz, A. (2010) citando a la Federación Mundial de Sordos, menciona:

“la inclusión como una simple colocación en una escuela ordinaria carente de una interacción significativa con los compañeros de clase y los profesionales en todo momento es equivalente a la exclusión”. (pág. 155)

De acuerdo a lo evidenciado, las Pruebas Saber son apenas el reflejo, según algunos de los participantes, de procesos excluyentes que se llevan a cabo durante la formación del estudiante. Es una herramienta de evaluación diseñada por y para personas oyentes, que va tras un saber hegemónico y no hacia un reconocimiento de la diversidad.

Se propone entonces una evaluación que sea vista desde el paradigma constructivista, tal y como lo plantea Vigotsky, que dé cuenta de los procesos metacognitivos y metalingüísticos; en síntesis, “una evaluación permanente, continua, negociable, democrática, participativa, reflexiva, integral, acumulativa y formativa”. (García & Rodríguez, 2010; p. 11)

Actualmente para el caso de la comunidad Sorda, aunque desde lo teórico se hable de la inclusión en los contextos escolares donde se encuentran, las dinámicas y relaciones que se dan a nivel institucional se asemejan más a una integración incipiente. ¿En qué sentido? Tal como lo plantea Skliar (1998),

“El discurso de la integración está impregnado, detrás de su mensaje de igualdad y justicia, de estereotipos idénticos a los desarrollados en las escuelas especiales y a los cuales asocia, con mucha frecuencia, la eficacia, la eficiencia y la calidad en la educación” (p.9).

Si se quiere dar continuidad y avanzar hacia una propuesta más integral y participativa, debe evitarse caer en dos cosas. La primera de ellas es que lo que inicialmente es un reto para toda una comunidad educativa, termina siendo únicamente del docente. Pasa de ser una política institucional a una carga que el maestro debe asumir, lo que lo lleva en muchos casos a considerar que lo mejor es pasar a las personas Sordas sin importar

lo que hagan o dejen de hacer. De hecho, tal y como muestran las investigaciones de Aristizabal, Rendón & Valencia (2013):

“Los docentes manifestaban (...) les faltaba un apoyo permanente de un equipo interdisciplinario que pudiera ayudarles a cualificar el proceso de desarrollo del niño y niña Sorda” (p. 57).

El otro factor, que está muy relacionado con el tema de la no vinculación de todos los actores de la institución, es el imaginario que el docente tiene sobre el grupo de estudiantes Sordos. De acuerdo a lo que mencionó uno de los participantes del grupo focal, se cree que

“Son un grupo de personas que por ley debe permitirse una promoción prácticamente automática, razón por la cual no es necesario exigirles demasiado en cada año académico”.

En otras palabras, la educación del Sordo no sólo debe estar sustentada en su naturaleza bilingüe-bicultural, o ser dirigida por los esfuerzos de un docente determinado, sino que deberá contar con un currículo que organice el proceso de enseñanza y de aprendizaje como un todo coherente. Desde la experiencia del autor, una herramienta que puede ser aprovechada para tal fin es la guía 34, con la adaptación del índice de inclusión, que permite a la institución educativa realizar el proceso de autoevaluación de la gestión inclusiva, reconociendo el estado actual en la atención a la diversidad (MEN, 2009).

5.3. Tercer factor de indecencia: Proceso de interpretación en la formación y presentación de la prueba Saber

Aunque se ha venido avanzando en el tema de los intérpretes en Colombia, muestra de ello son la Ley 324 de 1996 y la Ley 982 de 2005 que mencionan que 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”, esta es todavía una de las regiones donde existe la mayor carencia de un servicio de interpretación para personas Sordas (Rodríguez, 2000)

Una de las falencias que se encontró, es que a pesar de los esfuerzos de instituciones como FENASCOL, INSOR y la Universidad del Valle por la cualificación a intérpretes, todavía no se ha logrado un conceso entre dichas instituciones sobre la profesionalización de dicha labor en el campo educativo. Esto desafortunadamente ha traído como consecuencia que no se cuente con unos mínimos establecidos para poder prestar dicho servicio con calidad y estandarizado. De hecho, en los grupos focales fue una de las categorías que surgieron y con mayor énfasis ¿a qué se debe?

Pues bien, diferentes autores cuyas ideas se han puesto en el presente trabajo, ponen como eje fundamental el papel de un intérprete o modelo lingüístico en el aprendizaje de la persona Sorda, lo que concuerda con la opinión de docentes y estudiantes de los grupos focales. Es precisamente por dicho protagonismo, que se presenta una crítica fuerte a la responsabilidad que tienen como puentes de comunicación y aprendizaje.

De acuerdo a lo que plantea Saussure sobre el signo¹³ y a lo que se reclama por parte de la población Sorda, el significante y el significado no son compartidos en muchos casos entre el intérprete y el estudiante Sordo, lo que deja en desventaja a este último en la presentación de la prueba Saber. Uno de los estudiantes planteaba que durante las clases y en el desarrollo de la prueba Saber, la veracidad de la información quedaba sujeta a una comprensión que tuviese un tercero del enunciado que estaba escrito o de lo que estaba enseñando el profesor, lo que ponía en desventaja a la persona Sorda, ya que en repetidas ocasiones el intérprete omitía información relevante o sencillamente comprendía y transmitía erróneamente la información.

Siguiendo con la lógica de estas apreciaciones, es muy importante que existan unos mínimos establecidos y estandarizados cuando se busca el perfil del profesional que va a realizar la interpretación, no solo de la prueba Saber, sino durante el proceso de formación. Es muy interesante analizar que, a pesar de la importancia dada al intérprete por parte de la población Sorda, los resultados de las pruebas Saber dejan ver una

¹³ Saussure plantea que el signo está compuesto por un significante; que es la imagen acústica de la palabra, un significado; concepto en sí, y un referente; imagen que varía dependiendo la experiencia de cada persona.

diferencia que no es significativa entre el puntaje de las personas que presentaban la prueba con el servicio del interprete a quienes lo hacían sin éste, estando por encima los primeros solo en algunas áreas. La siguiente tabla¹⁴ presenta el promedio de cada uno de las componentes obtenido por las personas con intérprete.

Tabla 11. Resultados promedio de personas Sordas que presentan la prueba distribuidos por área.

	Promedio		
	Con Intérprete	Sin Intérprete	Diferencia
BIOLÓGÍA	40,21	39,07	1,14
MATEMÁTICA	39,54	38,38	1,16
FILOSOFÍA	38,92	37,56	1,36
FÍSICA	40,71	41,57	-0,86
QUÍMICA	39,76	39,47	0,29
LENGUAJE	40,18	39,85	0,33
SOCIALES	39,71	37,69	2,02
TOTAL	275,6	275,21	0,39

En la tabla se observa que los que presentan el examen con interprete obtiene mejores resultados en los componentes de sociales y filosofía; pero en física los que presentan el examen sin interprete son los que les va mejor. Por otro lado, se evidencia que a pesar de dichas diferencias, el puntaje total no difiere mucho para los dos grupos.

Cabe destacar que el ICFES viene adelantando una propuesta para contrarrestar lo evidenciado tanto en la tabla como en las percepciones que surgieron del grupo focal, atendiendo directamente lo contemplado en la Ley 361¹⁵ de 1997, y la Ley 1346¹⁶ de

¹⁴ La tabla da cuenta de un promedio general del puntaje que obtuvieron los estudiantes Sordos entre el año 2000 a 2009. Una muestra de 656 Sordos de 6 colegios de Bogotá. De estos 193 (29%) presentaron la prueba sin interprete y 463 (71%) con interprete.

¹⁵ 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

¹⁶ Artículo 24: c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, Sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación

2013. Una de las propuestas que busca brindar un servicio de interpretación de una calidad óptima consiste en la grabación de la prueba por parte de los mejores intérpretes del país. Dicha grabación sería proyectada de manera individual, utilizando una plataforma virtual, a cada persona Sorda que presente el examen a partir del 2014. Intenta flexibilizar la metodología y los contenidos de la prueba, reconociendo la LSC como lengua natural y proponiendo un número menor de preguntas para la población Sorda¹⁷.

Este estudio realizado por el ICFES y el INSOR, aborda también el tema de la experticia en cada área por parte del docente, reconociendo que se identifica como una barrera para el aprendizaje. ¿Qué estrategia puede implementarse no solo para mejorar dicha calidad al momento de la prueba sino durante todo el proceso de formación de la persona Sorda, en aras de una verdadera equidad educativa? Queda para estudios posteriores la respuesta a si esas medidas que se empiezan a tomar en este momento dan como resultado unos puntajes distintos a los que se dieron entre el 2000 y 2011.

5.4. Cuarto factor de incidencia: Política educativa

La política es vista por los grupos focales como un elemento que permea la práctica docente y a la cual responde directamente el diseño e implementación de las Pruebas Saber. En los actores que participaron hay un reconocimiento específico de algunas normas, tales como la Ley 982 de 2005 que valoran de manera positiva, ya que la asocian con el reconocimiento de la comunidad y, a partir de esta, se sugieren acciones afirmativas. Hay por otro lado una crítica al Decreto 366 de 2009, argumentando que “dicho tipo de normatividad va en contravía de una verdadera educación inclusiva y del respeto por el individuo” (D2).

más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

¹⁷ Es un número de preguntas menor al que responde la población oyente, puesto que se elimina el componente de inglés, reemplazándose por el ELE, dejando al estudiante sin el intérprete al momento de responder ese bloque de preguntas.

En lo que a calidad educativa se refiere, existe una referencia de estudiantes, egresados y docentes de que, si bien es cierto en los colegios consultados no se presenta el problema de la falta de un intérprete, si se piensa a nivel nacional el hecho de poner un número mínimo de estudiantes para acceder a una educación equitativa es un vulneración del derecho¹⁸. Es allí donde cabe la crítica que hace Skliar (2003) cuando menciona que bajo un discurso de inclusión y enfoque de derechos, puede esconderse una redistribución basada en la posibilidad de recortar recursos para la educación.

Una de las dificultades que se observa para que el panorama cambie en la normativa, es que tal y como lo plantea Pedró y Puig (1999), las políticas educativas dependen en muchos casos de un gobierno de turno, lo que quiere decir que dependiendo quién esté en el poder y de la visión que tenga de esta problemática, puede darse o no un cambio en la orientación de la política educativa oficial. Previendo esto, es necesario que dichas iniciativas partan de una reflexión de un Estado que haga partícipe a la población directamente relacionada. En este sentido, Morales (2003) hace el siguiente comentario:

“Somos del criterio que una política educativa para Sordos no puede ser impuesta por un gobierno transitorio o emanado sólo por especialistas oyentes. Ella debe ser el producto de la discusión, el intercambio y el análisis de todos los sectores a quienes afecte su aplicación, es decir, surgir de un consenso” (p. 19).

Además del requisito expuesto, autores como Fuguet (1998) mencionan que es necesario que cumpla con al menos tres criterios: pertinencia político-social, interrelación programática y relación de innovación. El primero tiene que ver con que estos ajustes sean perdurables a través del tiempo, lo que implica la vinculación de diferentes actores de las comunidades, dando respuesta a necesidades basadas en el contexto. En Colombia se ha visto como las nuevas propuestas normativas, tales como la Ley 1346 y 1618, surgen de un consenso y contextualización de cada uno de sus enunciados, implicando a las comunidades desde la elaboración hasta la promulgación y firma de las mismas.

¹⁸ El decreto 366 de 2009 menciona que para que el Estado brinde el servicio de intérprete tiene que haber en la institución educativa mínimo 10 personas Sordas.

El segundo tiene que ver con una articulación y una interrelación de la normatividad con el resto de programas de cada gobierno. No es solo reconocer que existe dicha norma, sino que es necesario establecer el cómo y el quién lo hace. Es ahí precisamente donde Colombia se queda corta, ya que la responsabilidad recae de manera ambigua en las instituciones oficiales, lo que en el terreno práctico se traduce en la falta de propuestas que perduren y generen el impacto deseado. (Moreno, 2010).

Por último, cuando se habla de innovación, se plantea el diseño y puesta en marcha de un currículo flexible que responda a las necesidades e intereses de todos los estudiantes, a una forma de evaluación negociada y a un docente con capacidad de liderazgo. En este momento hay avances a nivel nacional que permiten dar cuenta de un enfoque de educación para Todos y Todas, sin embargo es necesario que no solo se realicen acciones participativas y procesos de formación, como los que actualmente lleva a cabo el Ministerio de Educación Nacional en alianzas público -privadas, sino que dichas acciones han de pasarse por un filtro de evaluación e impacto, para sacar de allí las lecciones aprendidas que permitan seguir avanzando.

5.5. Quinto factor de incidencia: Comparación de las capacidades de personas Sordas y oyentes

Para analizar este factor, es necesario mirar lo que arrojó el resultado de la base de datos desde un punto de vista cuantitativo.

Primero que todo, se analiza la variable Porcentaje ya que toma en cuenta el número de componentes que presentó cada estudiante. A nivel general, sin tener en cuenta los años, los Sordos presentan un porcentaje de 38,86 % en promedio y los oyentes de 43,97 %. Ahora, para resolver esta pregunta por categorías, se tomaron primero los Sordos, de ellos se calculó el promedio del porcentaje de nota para cada uno de los años y así mismo se procedió para las personas oyentes. Una vez tenida esta información depurada se realizó un gráfico de perfiles mostrado a continuación:

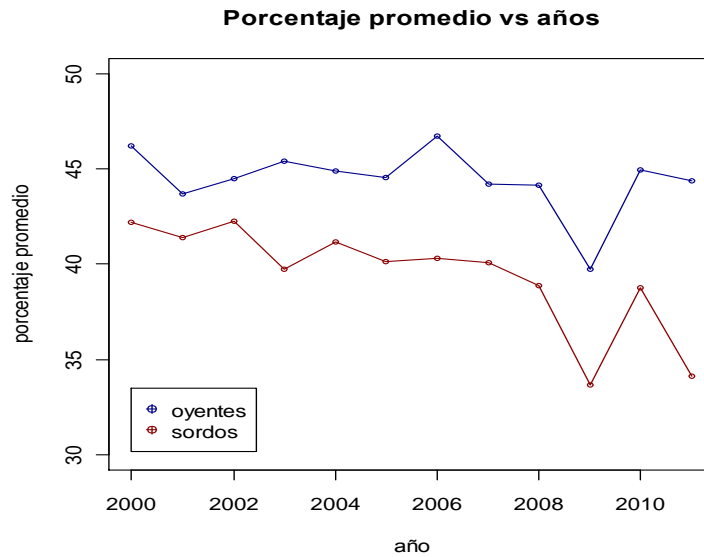


Figura 5. Porcentaje de desempeño promedio de personas Sordas vs oyentes por año

Donde se aprecia claramente la diferencia en porcentaje de nota promedio entre las personas oyentes y las personas Sordas. Las siguientes graficas muestran la evolución del puntaje promedio en cada uno de los colegios para las categorías oyentes y Sordos.

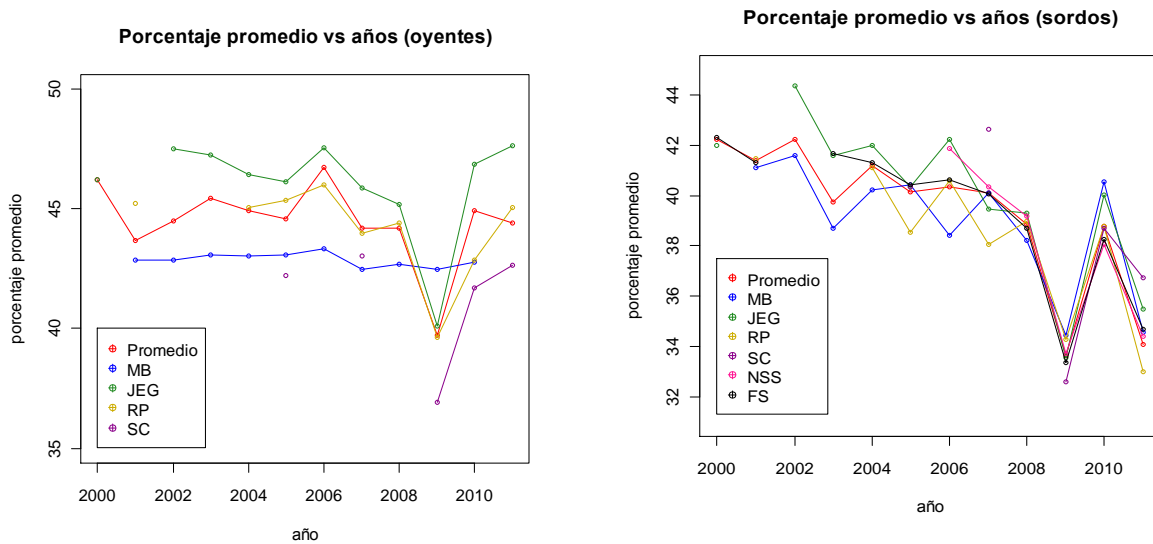


Figura 6. Porcentaje de desempeño promedio por año en personas oyentes

Figura 6. Porcentaje de desempeño promedio por año en personas Sordas

5.6. Sexto y séptimo factor de incidencia: Factores predisponentes relacionados con la presentación de la Prueba SABER y particularidades de la educación para personas Sordas en el contexto distrital.

Es de resaltar que de acuerdo a lo observado en los grupos focales, se presenta una predisposición frente a los resultados que pueden obtener las personas Sordas con respecto a los estudiantes oyentes. Con base en esto, es importante que como parte de la política educativa para mejorar los resultados de las Pruebas Saber, se pueda dar a conocer cada una de los avances y transformaciones que va teniendo la prueba año tras año, ya que muchos de los temores manifestados no corresponden con la metodología misma del examen.

Por otro lado, un tema que también debe analizarse desde la política educativa, tiene que ver con la formación y seguimiento a cada uno de los intérpretes y modelos lingüísticos que trabajan con las personas Sordas de las diferentes IE. No se puede promulgar por un lado que se está cumpliendo con lo establecido en la Convención y por el otro restarle importancia al número y calidad de los profesionales que están encargados de dar cumplimiento al derecho de facilitar el acceso a un código y por ende a la comunicación.

Este es un llamado también a una mayor atención y cobertura de los centros donde se imparte la Lengua de Señas, tanto a nivel de educación básica como a nivel de educación superior. De dejarse como actualmente se maneja, la Lengua de Señas puede verse limitada en su interpretación y codificación de conceptos complejos y abstractos, muchos de ellos vistos en cada una de las asignaturas de cada institución educativa y posteriormente puestos en juego con la presentación de las Pruebas Saber.

En el tema de las competencias, es importante reflexionar desde las entidades rectoras, si realmente las Pruebas Saber cumplen con el objetivo, que para este caso consiste en dar cuenta de una evaluación sobre la forma de interiorizar conceptos y utilizar dicha habilidad al momento de resolver un problema específico. Esto no solo debe aplicar para analizar la manera en la cual se trabajan contenidos de áreas como lectura y matemáticas, sino que debe permear cada una de las diferentes habilidades que se fortalecieron durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la persona Sorda, y que en

este momento son excluidas de dicha evaluación. En otras palabras, no solo hay que revisar que el ICFES mida lo que tenga que medir, sino que además lo haga bien, y que esto se convierta en la puerta de oportunidades de poder acceder a una educación Superior para las personas Sordas.

5.7. Limitaciones del estudio y nuevos horizontes de investigación posibles

El ejercicio analítico y reflexivo que permitió dar cuenta de las percepciones de estudiantes, docentes y egresados Sordos participantes en este proceso investigativo que discutieron sobre el proceso de evaluación por medio de las Pruebas SABER 11 y sus posibles repercusiones en las condiciones de formación de la población Sorda, y las implicaciones de los procesos de evaluación en los lineamientos de política pública educativa, permitieron ampliar el panorama sobre la brecha existente entre lo contemplado en la normatividad vigente y las condiciones reales de aplicabilidad de la misma; también permitió un acercamiento a la realidad de los participantes, específicamente a las necesidades educativas, estrategias pedagógicas específicas para la enseñanza a personas Sordas, dificultades observadas durante el proceso de formación y expectativas sobre el acceso a la educación superior. Sin duda, este estudio permitió evidenciar aquellas reflexiones que las personas Sordas hacen sobre la realidad de los procesos de formación, los ajustes necesarios a la política educativa y a las Pruebas SABER.

Sin embargo también se identificaron limitaciones. Entre ellas, una de tipo metodológico se deriva de la utilización exclusiva de la técnica de grupo focal como fuente de información primaria para dar cuenta de las reflexiones de los participantes del estudio. Se sabe que el éxito del grupo focal como técnica de investigación social depende del intercambio activo de las opiniones, posturas y reflexiones de los participantes, y ello se refleja en el cuerpo del discurso cuyo contenido se analizará posteriormente como insumo principal. Se observó, en el caso particular de los estudiantes, mayores dificultades para articular el discurso comparados con los docentes y egresados, no obstante el material provisto por estos participantes fue clave para dar cuenta del tema de investigación. De la aplicación del grupo focal como técnica se puede discutir que la participación de los estudiantes, y en general, de cualquier tipo de interlocutores, se ve

influenciada por las habilidades del moderador/investigador para motivar y prolongar la conversación hasta que los aspectos difusos hayan sido aclarados. La extensión de las sesiones también puede haber influido en que algunos participantes hubiesen mostrado fatiga y se hubiesen mostrado renuentes a continuar con la discusión, salvo que las preguntas estímulo fueran lo suficientemente atractivas para capturar la atención del grupo. Se observó que el desacuerdo rotundo con el instrumento, en este caso guía de preguntas de grupo focal, también se constituyó como una limitante a la hora de realizar la indagación directa con los participantes, en tanto que este tipo de actitud obliga al investigador a tomar decisiones sobre la marcha con respecto a los temas de discusión en la sesión de grupo. En el caso de ésta investigación esta circunstancia se logró superar negociando con los participantes algunos de los temas de indagación para permitir la apertura y libre deliberación, que finalmente corresponde con el propósito general del grupo focal.

Se trazan como horizontes posibles, la exploración de las percepciones de los diferentes actores de la comunidad educativa para construir un marco de aproximación más amplio a la situación educativa de las personas Sordas en el contexto distrital, pudiendo tomar como referente la evaluación de las Pruebas SABER 11 pero examinar más a fondo las particularidades del proceso de formación de las personas Sordas, como ocurre en la cotidianidad de las instituciones educativas del distrito capital o a nivel nacional, acompañando el proceso con investigaciones de corte cualitativo con enfoque etnográfico, incluyendo técnicas como observación participante, entrevistas en profundidad, análisis de narrativas, psicodramas o sociodramas y documentación del proceso a través de medios audiovisuales. En síntesis, se sugiere que las investigaciones futuras propongan abordajes multimetodológicos para dar cuenta de la realidad educativa.

Bibliografía

Ainscow, M. (2008). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.

Alonso, P. y Echeita, G. (2006). Barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos Sordos. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas Sordas*. Barcelona: Masson.

Amorós, A. y Pérez, P. (1993). *Por una educación intercultural*. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid (España).

Aristizabal, C., Rendón Giraldo, E., & Valencia Cardona, M. A. (2013). Imaginarios que han construido los maestros de básica primaria entorno al proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas Sordos integrados a la escuela regular.

Behares, L. (2006). La enseñanza en el campo de la sordera. Reflexiones desde la teoría del acontecimiento didáctico. *ETD: Educação Temática Digital*, 7(2), 229-244.

Bellés, R. (1995). Presentación: Modelos de atención educativa a los Sordos. *Infancia y Aprendizaje*, 18(69-70), 5-17.

Blanco R (1999). "Hacia una escuela para todos y con todos" en *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* N° 48 pp 55-72.

Booth, T. (2000). Index for inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Obtenido de Enabling Education Network: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., & Vaughan, M. (2000). Índice de inclusión. *Centro de los Estudios en la Educación*.

Bruner, J (2000). La educación, puerta de la cultura. Machado Grupo Editorial.

Bustamante G.et al. (2002). El concepto de competencia II una mirada interdisciplinar. Alejandría. Bogotá. Colombia.

Canales, M. & Peinado, A (1999). Grupos de discusión. En: Delgado, J.M. & Gutiérrez, J. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis Psicología. Capítulo XI.

Conferencia Estatal De Las Personas Sordas (2003). España.

Corker, M. (1994). Integration and deaf people: The policy and power of enabling environments. En J. Swain, V. Finkelstein, S. French y M. Oliver (Eds.). *Disabling barriers: enabling environments*. London: Sage Publications.

CNSE. (2003). Libro blanco de la lengua de signos Española. Obtenido de Fundacioncnse:http://www.fundacioncnse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/libro_blanco.pdf.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). 2009. Informe estadístico.

Presidencia de la República. Decreto 2369 de 1997. Por el cual se reglamenta la parcialmente la ley 324 de 1996. República de Colombia.

Delgado, J.M. & Gutiérrez, J. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis Psicología.

Denzin, N. & Lincoln, I (2005). Handbook of qualitative research. Third edition. Sage Publications: London.

Domínguez, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos Sordos. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1 (3), 45-61.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones. España: Narcea S.A.

Echeita, G. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia, y cambio en educación*, 1-6. España: Narcea S.A.

Fernández M. y Pertusa E. (2004). El valor de la mirada: Sordera y educación
Flick, U (2005). Introducción a la investigación cualitativa. Morata: Madrid.

Galcerán, F. (1988). "Bilingüismo y biculturalismo en la educación del niño sordo. Concepto, bases que lo sustentan y tendencias actuales". *Rev. de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Vol. XVIII, nº 2. Pgs 75-84

Galvis, Jutinico, Rodríguez de Salazar, García, Delgado, Monroy y Pabón (2009). *Manos y Pensamiento: Inclusión de estudiantes Sordos a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia.* (1ª ed) Editorial: Kimpres Ltda. Bogotá, Colombia. ITAE, UPN.

García, A. & Rodríguez, D. (2010). Notas para una evaluación pedagógica integral del escolar Sordo. *Revista arbitrada por sistema doble ciego Periodicidad cuatrimestral Indizada en*, 34(70), 43.

Giorcelli, L. (2004). Making inclusion work. En D. Power y G. Leigh (Eds.). *Educating deaf students.* Washington, DC: Gallaudet University Press

Gómez, V. (2004). Educación media en Colombia: caracterización y propuesta propedéutica para su articulación con la educación superior y el mundo del trabajo. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia.

Gómez, R. (2013). La inclusión de la persona Sorda en la educación superior. *Avance en Supervisión Educativa*, 1-25.

Groce, N. (1985). *Aquí todo el mundo hablaba lengua de señas.* Cambridge, Harvard University Press. 169 págs. ISBN: 0- 674-27041-X

Guijarro, R. B. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Enfoques educativos*, 11-33

Herrera, V. (2003). Desarrollo de habilidades lectoras en sujetos Sordos signantes, a partir del uso de códigos dactílicos. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.

ICFES. (2005). *Nueva estructura de los exámenes de estado para el ingreso a la educación superior y validación del bachillerato académico en un solo examen*. Bogotá, Colombia: ICFES.

ICFES. (2006). *¿Qué evalúan las pruebas saber? Bogotá, Colombia: ICFES*.
Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290 de 2009. Bogotá, Colombia: MEN.

INSOR (2003) Factores que influyen en el papel social y el status de los lenguajes de minorías.
En http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles88150_archivo.pdf.
Recuperado el 20 diciembre de 2013

Iregui, A. M., Melo, L., & Ramos, J. (2006). *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia* (No. 002645). Banco de la República.

Johnson, R. E., Liddell, S. K., & Ertig, C. J. (1989). *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Washington, DC: Gallaudet Research Institute.

Karsz S. (2000). *La exclusión bordeando sus fronteras*. Gedisa. Paris, Francia

LEY 324 DE 1996. Diario Oficial 42.899 . Por la cual se crean algunas normas a favor de la Población Sorda. República de Colombia.

LEY 982 DE 2005. Diario Oficial No. 45.995 de 09 de agosto de 2005. Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas Sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. República de Colombia.

LEY 1346 DE 2009 DIARIO OFICIAL. AÑO CXLIV. N. 47427. 31, JULIO, 2009. PAG. 54. 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. República de Colombia

LEY 1618 (20013). Diario Oficial 48717 del 27 de febrero de 2013 "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad" República de Colombia.

Lissi, M. R., Svarthlom, K., & Gonzalez, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita . Scielo, 299-320.

Medina Moneada, E. (2009). Representaciones y políticas de la educación sobre los Sordos y la sordera en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41).

Ministerio de Educación Nacional. (2000) Resolución 1515 del 2000. Por la cual se establecen los requisitos para la prestación del servicio educativo en el ciclo de educación básica primaria para Sordos, por los establecimientos educativos estatales privados. Bogotá Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2004). *El desarrollo de la educación en el siglo XXI*. Informe nacional de Colombia. Oficina de asesoría y finanzas. Informe elaborado de acuerdo al contenido propuesto por la UNESCO.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. En http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf Recuperado el 07 octubre de 2014

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Fundamentos y orientaciones para para la implementación del decreto 1290 de 2009.* . Bogotá, Colombia: MEN.

Minguet. (2001). Rasgos Sociológicos y culturales de las personas Sordas: una aproximación a la situación del colectivo de Personas Sordas en la Comunidad Valenciana. Valencia: Fundación FESORD C.V.

Morales, A. (2003). Algunas consideraciones acerca del diseño de una política educativa para Sordos a partir de la aplicación de la Técnica de Grupo Nominal y del Estudio Delphi. *Revista de Investigación* (pp.11-28) 54.

Moreno, A. (2000). *La Comunidad Sorda: Aspectos Psicológicos y Sociológicos.* Madrid: CNSE.

Moreno, M. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad.* Facultad de Medicina. Doctorado Interfacultades en Salud Pública.

Moreno, M. (2007). Políticas y concepciones en discapacidad: un binomio por explorar.

Muñoz, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica.* Editorial Escuela Española. Madrid.

Navarro, P & Díaz, C (1999). Análisis de contenido. En: Delgado, J.M. & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Síntesis Psicología. Capítulo VII.

Nussbaum, M. C. (2006). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión.* Paidós.

Oviedo (2006). Reseña del libro Everyone here spoke sign language. En http://www.cultura-Sorda.eu/resources/Resena_Groce_1985.pdf. Recuperado el 06 octubre de 2013.

Ortega, A (2010) *Exclusiones amparadas en el discurso de la inclusión educativa desde la perspectiva socio-antropológica de los Sordos: análisis Crítico del Discurso de Seis Estudiantes Sordos en Instituciones Educativas Distritales Integradoras de la Ciudad De Bogotá DC* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).

Padden, C. (1980). The Deaf Community and the culture of deaf people. En Sign Language and the Deaf Communities, ed. Charlotte Baker and Robbin Batison. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf.

Pedró, F.y Puig, I. (1999). Las reformas educativas: Una perspectiva política y comparada. Barcelona: Paidós.

Powers, S. (2000). From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 230-243.

Rodríguez M. (2000). Servicios de interpretación para personas Sordas y sordociegas. *El Bilingüismo de los Sordos*, Vol. 1, No. 4, pp. 129-144.

Serrón, S. (2007). Bilingüismo, interculturalidad y educación, las comunidades indígenas y Sorda en Venezuela, una aproximación. *Opción*, mayo-agosto, 52-71.

SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA. Bogotá, D.C., agosto de 2003. Bogotá, D.C., agosto de 2003.

Skliar, C. (1988): "Investigaciones sobre Comunicación e Inteligencia en niños Sordos". Tesis de Doctorado no publicada. Buenos Aires: Universidad del Museo Social Argentino".

Skliar, C. (1997). La educación de los Sordos. *Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC.

Skljar, C. (1998). Bilingüismo y Biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los Sordos. *Revista Brasileira de educação*, 44-57.

Skljar, C., Massone, M., & Veimberg, S. (1990). El acceso de los niños Sordos al bilingüismo y biculturalismo. Obtenido de *Cultura Sorda*: www.cultura-Sorda.EU

Skljar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.

Skljar, C. (2003). La educación de los Sordos. *Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*.. Obtenido de www.cultura-Sorda.eu. Recuperado el 13 de noviembre de 2014

Stinson, M. -L. (1994). Full inclusion: A path for integration or isolation? *American Annals of the deaf*, 156-159.

Strauss, A. & Corbin, J (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Edición en español. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

Svartholm, Kristina, & González, Maribel. (2008). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 299-320.

Tovar, L. A. (1999). El bilingüismo en contextos minoritarios. *Perspectivas recientes del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia*, 67.

Tovar, L. A. (2000). La lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. *Revista EI*.

Tovar, L.A (2001) Bases para el trabajo de educación bilingüe en lengua de señas colombiana y lengua castellana escrita. Revista Colombia

Tovar, L. A. (2013). Reflexiones acerca de la educación de los Sordos colombianos para el siglo XXI.

Unesco. (1994). Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España.

Vasilachis, I (2005). Estrategias de investigación cualitativa. Biblioteca de Educación. Gedisa: Barcelona.

Vasco, C (2006) “Siete Retos de la Educación Colombiana para el Período de 2006 a 2019”. Universidad EAFIT el 10 de marzo de 2006 por Carlos E. Vasco U.; publicado en EDUTEKA, Universidad EAFIT de Medellín (<http://www.eafit.edu.co/>)

WOODWARD. (1978). Language and maintenance of ethnic boundaries in the deaf community. Washington, D.C.: Linguistics Research Lab, Gallaudet College

Zuleta, E (2010). Educación y Democracia: Un campo de combate. Biblioteca Libre. Obtenido de <file:///C:/Users/ACER/Downloads/educacion-y-democracia.pdf>

Anexos



Anexo 1. Formato de autorización de imagen y vídeo.

FECHA:

LUGAR:

RAZÓN DE REUNIÓN:

Autorizo expresamente a Juan Camilo Celemín, como responsable del tratamiento de la información, para utilizar las imágenes, nombre, y demás datos personales compartidos o que sean recogidos por él, utilizarlos en publicaciones académicas físicas o electrónicas que se elabore sin ninguna finalidad comercial. Los datos serán conservados y serán objeto de tratamiento por el periodo que dure el estudio, a partir de la fecha de su registro y no serán compartidos con terceros sino para los fines aquí previstos.

Acepto que no tengo derecho a recibir compensación, ni reconocimiento alguno de cualquier tipo en relación con cualquier uso que se haga de las imágenes, videos, escritos, y demás datos personales compartidos para tal fin. El objetivo de la investigación corresponde a un análisis de las percepciones sobre las pruebas Saber, desarrollada como trabajo de grado de la maestría en Discapacidad e Inclusión Social.

N°	NOMBRE Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN	ROL	TELÉFONO	CORREO ELECTRÓNICO	FIRMA
1						
2						

N°	NOMBRE Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN	ROL	TELÉFONO	CORREO ELECTRÓNICO	FIRMA
3						
4						
5						

Nombre:

Firma:

Cargo:



Anexo 2. Ficha Técnica para grupo focal.

1. Contextualización de la investigación y de los resultados arrojados por las pruebas Saber durante los años 2000-2009.

2. Preguntas para grupo focal con egresados y docentes

- ✚ ¿Qué opina de los resultados observados a nivel general? ¿por qué cree usted que se dan esos resultados en las pruebas Saber?
- ✚ ¿Qué estrategias tienen como institución al momento de preparar a las personas Sordas para las pruebas SABER 11?
- ✚ ¿Están de acuerdo con dicho examen? ¿Qué aspectos positivos tiene y que aspectos cree usted que deben cambiarse para que los resultados de las personas Sordas sean mejores?
- ✚ ¿Qué incidencia tiene para usted el intérprete con los resultados que se presentan en las pruebas SABER 11?
- ✚ ¿Qué desventajas o ventajas cree usted que tiene la población Sorda con respecto a la población oyente en el aula de clases? ¿por qué?
- ✚ ¿Qué expectativas tiene usted de sus estudiantes Sordos, luego de que estos salgan del grado 11?

- ✚ ¿Consideran que la educación inclusiva es positiva o negativa para el aprendizaje de la persona Sorda?
- ✚ ¿Quiere comentar algo más que le parezca importante?

Preguntas adicionales para grupo focal con estudiantes

- ✚ ¿Cómo se sienten al saber que tienen que presentar un examen del ICFES a finales de este año?
- ✚ ¿Qué opinan de la evaluación ICFES? ¿les gusta o no les gusta? ¿creen que es importante?
- ✚ ¿Cómo les gustaría que se evaluara a las personas Sordas, diferente al ICFES?

Anexo 3. Carta de presentación a rectores

Dr. (a).

Rector (a)
Institución _____
Bogotá D.C
Cundinamarca

Ref. Solicitud para hacer estudio de investigación con estudiantes Sordos de la IE.

Estimada Rector(a);

En desarrollo a un proyecto investigativo llevado a cabo por la maestría en Discapacidad e Inclusión de la Universidad Nacional en conjunto con el ICFES; cuyo propósito es avanzar en el mejoramiento de la calidad educativa, y que tiene como población prioritaria *adolescentes y jóvenes* Sordos y Sordas, el maestrante Juan Camilo Celemín Mora- identificado con la CC 1020737121 inicia una fase inicial que consiste en la realización de una entrevista a dos estudiantes Sordos sobresalientes del grado 11 de la institución educativa que usted dirige actualmente, así como un análisis de las estrategias utilizadas por el colegio para promover la calidad académica de dicha población.

Dado el objetivo de esta fase, es necesario contar con la presencia y participación de estudiantes, directivos y docentes de aula de la institución educativa a la cual usted representa, en un proceso que se estima llevar a cabo en el primer semestre de 2013. Por tal motivo, solicito de la manera más atenta la respectiva aprobación y permiso de su parte, para realizar las entrevistas con los estudiantes, así como también tener la posibilidad de tener acceso a los documentos institucionales (PEI y Manual de convivencia) con el objetivo de complementar los análisis que se hagan en dicha investigación.

Sin lugar a dudas, cada resultado que se derive de dicha investigación será de gran utilidad para su institución en aras de seguir fortaleciendo y mejorando la calidad educativa de la misma. Reiteramos que, de ser aprobado el asunto en mención, es necesario acordar un espacio el próximo semestre de forma conjunta con el maestrante Juan Camilo Celemín, con el fin de determinar las acciones y espacios para llevar a feliz término este proceso.

Reciba un muy cordial saludo,

Rita Flórez Romero
Profesora. Fonoaudiología
Universidad Nacional de Colombia

