

**EL SUJETO SORDO: UN TEXTO CON CONTEXTO. FACTORES QUE INCIDEN
EN SU FORMACIÓN**

MARIA NOELIA CRISTANCHO HERNÁNDEZ

**DIRECTOR DE PROYECTO
Ph. D. JAIRO ACEVEDO LEAL**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
BUCARAMANGA
COLOMBIA
2018**

**EL SUJETO SORDO: UN TEXTO CON CONTEXTO.
FACTORES QUE INCIDEN EN SU FORMACIÓN.**

Resumen

La política de inclusión social pone a las personas en condición de discapacidad auditiva en el escenario del sistema educativo y busca mejorar su calidad de vida así como su desarrollo como seres integrales. La escuela por su parte, tiene como propósito la formación del ser a través de la interacción social y es allí donde se ubica al estudiante sordo sujeto de esta investigación.

El objetivo de esta investigación es comprender la incidencia de la cultura académica y su contexto para la formación cognitiva, actitudinal y procedimental del sujeto sordo de la Institución Educativa CASD José Prudencio Padilla. Se llevó a cabo la investigación de tipo cualitativo a través del método fenomenológico- hermenéutico el cual se concretó en tres fases: descripción, análisis e interpretación de los resultados para lograr la comprensión del fenómeno. El análisis de los resultados fue categorial por triangulación.

Los resultados indicaron que el contexto familiar del estudiante sordo constituye una comunidad de habla en la que ninguno de sus miembros conoce la lengua de señas en un nivel formal afectando el desarrollo del lenguaje y sus funciones en el estudiante sordo. En la escuela, la comunidad de habla del sordo la constituye los demás estudiantes sordos que usan la lengua de señas como primera lengua, los estudiantes oyentes no hacen parte de ésta. Dado que la clave de la inclusión está en las relaciones sociales que se construyen a través del lenguaje, se recomienda estimular el aprendizaje y uso de la Lengua de Señas Colombiana en la comunidad educativa para que puedan darse interacciones efectivas y así reconocer en todos los ámbitos escolares la comunidad sorda y su cultura que fortalezca la identidad del sordo para su formación subjetiva.

Palabras clave: subjetividad, interacción social, sordo, formación, lenguaje.

Abstract

The policy of social inclusion puts people with hearing impairment into the educational system. It is aimed to give them a better life quality and opportunities for personal development. On the other side, schools, have the purpose of personal development of human beings through social interaction and it is the focus of this research.

The purpose of this research is to understand the incidence of academic culture and its context in the cognitive, attitudinal and procedural personal development of deaf students at Institución Educativa CASD José Prudencio Padilla in Barrancabermeja. Consequently, the research was of qualitative type, under the light of phenomenological-hermeneutics method which was developed in three phases: describing, analyzing and interpreting the results to finally come to understand the phenomenon. The data was analyzed through categorial analysis by triangulation.

The results show that family background of deaf student constitutes an community in which nobody knows the Sign Language in a formal level. Consequently, it affects the development and functions of language in deaf student. At school, the speaking community is constituted by other deaf students whose first language is the sign language. Hearing students are not part of this community. Due to social inclusion is given through social relationships built through language, it is recommended to stimulate learning and use Colombian Sign language among educational community so effective interactions can take place. Thus, recognized deaf community and their culture in all school levels strenght their identity in the subjective construction.

Key words: subjectivity, deaf person, social interaction, development, language.

TABLA DE CONTENIDO

Capítulo I.

Planteamiento del Problema	11
Antecedentes del Problema	11
Antecedentes investigativos	16
Problema de Investigación	21
Objetivos	23
Objetivo general.	24
Objetivos específicos	24
Supuestos de investigación	24
Justificación.....	25
Delimitaciones.....	27
Definición de términos	27
MARCO TEÓRICO.....	29
Introducción	29
El Lenguaje en la Construcción de la Relación Social del Hombre.....	31
El Lenguaje en el Sujeto Sordo	36
Desarrollo Lingüístico y Comunicativo	36
La lengua de señas en los niños sordos	44
El lenguaje en la formación del sujeto sordo	46
Desarrollo cognitivo	46
Desarrollo social del sujeto sordo.	48
El sujeto sordo: de la casa a la escuela.....	52
Recorrido histórico de la escuela para la educación especial en el siglo XX: de la deficiencia a la inclusión	55

El currículo propuesto en la formación del sujeto sordo.....	58
Marco legal para la inclusión en Colombia.....	62
Marco contextual.....	65
METODOLOGÍA.....	66
Introducción	67
Tipo de Investigación.....	67
Método de investigación: Fenomenológico con enfoque Hermenéutico.....	69
Población participante y muestra	71
Marco contextual.....	72
Instrumentos de recolección de datos	73
Procedimiento	76
Análisis de datos	82
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	84
Introducción	84
Descripción de los instrumentos para el levantamiento del corpus	85
Análisis del corpus.	87
Discusión de los resultados	130
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	134
Conclusiones	134
Recomendaciones.....	138
Limitaciones.....	139
BIBLIOGRAFÍA	142
APÉNDICES.....	148

Lista de apéndices

Apéndice A. Caracterización	148
Apéndice B. Conversatorio CO-01	150
Apéndice C. Entrevista a docentes. ED-02.....	151
Apéndice D. Entrevista a sordos. ES-03	152
Apéndice E. Entrevista a Padres. EP-04	153
Apéndice F. Entrevista a docentes administrativos. EAD-05.....	154
Apéndice G. Entrevista a intérpretes. EIN-06	155
Apéndice H. Validación de servicio de interpretación	156
Apéndice I. Constancia de validación de instrumento EP-04.....	157
Apéndice J. Constancia de validación de instrumento ED-02.....	158
Apéndice K. Constancia de Validación de instrumento EAD-05.....	159
Apéndice L. Constancia de validación instrumento CO-01.....	160
Apéndice M: Carta de Consentimiento Participante.....	161

Lista de Tablas

Tabla 1 Fases del Método fenomenológico.....	70
Tabla 2 Clima Social Escolar.....	89
Tabla 3 Clima Social Escolar.....	90
Tabla 4 Clima Social Escolar.....	92
Tabla 5 Clima Social Escolar.....	93
Tabla 6 Clima Social Escolar.....	94
Tabla 7 Clima Social Escolar.....	96
Tabla 8 Clima Social Escolar.....	98
Tabla 9 Clima Social Escolar.....	99
Tabla 10 Clima Social Escolar.....	100
Tabla 11 Clima Social Escolar.....	101
Tabla 12 Clima Social Escolar.....	102
Tabla 13 Papel de la comunicación	104
Tabla 14 Papel de la comunicación	105
Tabla 15 Papel de la comunicación.....	107
Tabla 16 Papel de la comunicación.....	107
Tabla 17 Papel de la comunicación	109
Tabla 18 Papel de la comunicación	110
Tabla 19 Papel de la comunicación.....	110
Tabla 20 Orientación Pedagógica.....	112
Tabla 21 Orientación Pedagógica.....	113
Tabla 22 Orientación Pedagógica.....	114
Tabla 23 Orientación Pedagógica.....	115
Tabla 24 Política Pública de Inclusión.....	116
Tabla 25 Política Pública de Inclusión.....	117
Tabla 26 Política Pública de Inclusión.....	118
Tabla 27 Contexto Familiar.....	121
Tabla 28 Papel de la comunicación en el contexto familiar.....	123
Tabla 29 Papel de la comunicación en el contexto familiar.....	124

Tabla 30 Papel de la comunicación en el contexto familiar..	125
Tabla 31 Saber ser, saber conocer en el ambiente familiar.....	126

CAPÍTULO I

Planteamiento del Problema

Antecedentes del Problema

La educación como derecho fundamental garantizado por el Estado es el camino para el desarrollo humano integral. Esta afirmación cobra importancia en la Convención Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Tailandia en 1990 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO en la cual se reconoce en la educación la posibilidad de mejorar las condiciones de vida de los pueblos y la oportunidad de progreso social, económico, cultural y sobre todo personal, UNESCO (2009). Mejores condiciones de vida para las personas se traduce en la oportunidad de una sociedad justa formada en principios de igualdad como se propone en la Convención ya que plantea la “universalización” de la educación. Esto quiere decir, que todo niño, niña, joven y adulto podría acceder en igualdad de condiciones a la escuela. La declaración mundial de Educación Para Todos se basa en la concepción de la educación como un derecho humano básico y sienta las bases para que en el año 1994 en Salamanca, España, se realice la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Por ello, en la Convención de Salamanca se habla de “cambios fundamentales” para promover una educación que siendo ahora de acceso igualitario, atendiera a todos los niños, niñas y jóvenes desde la particularidad de sus necesidades educativas, UNESCO (2009). La convención en Salamanca ratifica la particularidad sobre las personas en condición de discapacidad y especifica que la discriminación se acaba cuando se educa en unos principios a la sociedad que excluye la diferencia. De igual forma, hace mención de las diversas maneras de enseñar y esto apunta a

la escuela, su currículo y sus docentes reconociendo las diferencias de la población que ingresa a formarse. Es claro, que el propósito de la educación no se concreta en el simple acceso a la escuela sino en el brindar a sus estudiantes el espacio donde se encuentra la diversidad como riqueza y donde cada ser humano se construye y se potencializa desde esta concepción. La escuela capaz de suprimir actos discriminatorios a través de actos pedagógicos, está alcanzando el propósito de transformarse en sociedad justa y equitativa. |

Dentro de ese marco y en correspondencia con una educación inclusiva se realizó el Foro Mundial sobre Educación en Dakar en el año 2000, donde se precisa que:

la Educación Para Todos debe tener en cuenta las necesidades de los pobres y desamparados, los niños que trabajan, habitantes de zonas rurales y remotas, minorías étnicas y lingüísticas, niños jóvenes y afectados por conflictos, SIDA, VIH, hambre, mala salud y las personas con discapacidades y necesidades educativas especiales de aprendizaje. De igual forma especial atención a mujeres y niñas. (UNESCO, 2009, p.10)

Esta precisión permite concebir que la inclusión educativa aborda problemas amplios que caracterizan a diferentes comunidades a nivel mundial con particularidades que los ponen en riesgo de exclusión y discriminación. La importancia que cobra la escuela en la atención y formación de estas poblaciones está en la capacidad que tenga de transformarse como institución desde unos contenidos, enfoques, estrategias y estructuras y la capacidad de transformar la sociedad. El estado ideal de una educación inclusiva tiene tres razones de origen que presenta la UNESCO (2009). La primera razón es educativa; el interés por educar todos los niños y niñas en un escenario diverso y capaz de enseñar desde las diferencias. La segunda razón consecuencia de la primera, es el componente social que desde la inclusión educativa considera que la Educación Para Todos pone a los niños a convivir juntos con sus

diferencias generando una transformación a una sociedad justa. La tercera razón que plantea la UNESCO es económica, puesto que sostener la escuela ordinaria con población diversa requiere menos inversión en atención educativa, que atender a la población en diferentes escuelas según su diversidad o necesidades. El planteamiento de una razón económica juega un papel importante ya que es a través de la administración y gestión de los recursos económicos que los gobiernos de cada nación fortalecen la política de inclusión.

En el año 2006 en la ciudad Nueva York, se realiza la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, donde se afirma el derecho al acceso a educación pero además a una educación de calidad y al respeto en el entorno de aprendizaje, UNESCO (2009). Estos nuevos planteamientos orientan a los gobiernos e instituciones educativas en la implementación de una política que no podía quedarse en el acceso igualitario que significaba básica integración. Se requieren de recursos y formación para que desde las instituciones educativas se ejerza cambio en el paradigma social que por años ha estigmatizado a la población en condición de vulnerabilidad.

Atendiendo a este panorama mundial de “Educación Para Todos” iniciado en 1990 descrito anteriormente, Colombia en el año 1994, desde la Ley 115 o Ley de General de Educación estableció en el capítulo I, artículo 46: “Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales” “La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”, Congreso de la Republica de Colombia (1994). Dado este compromiso de ley, se da en el país un primer intento gubernamental que responde a una necesidad imperante para la población en condición de discapacidad de tener acceso a un derecho fundamental del que habían sido excluidos: el

derecho a la educación. La sociedad les adeudaba la posibilidad de desarrollarse como personas en sus distintas dimensiones negando por años la oportunidad de mejorar su calidad de vida y de sentirse parte de una sociedad en la que convivían. El decreto 2082, MEN (1996), reglamenta el tipo educación a la cual podría tener acceso la población con discapacidad clasificada en educación formal, no formal e informal y que podría ser de orden público o privado. Sin embargo, la formación de las personas en condición de discapacidad debe ser una responsabilidad del gobierno nacional velando por que la educación ofrecida en las instituciones públicas o privadas garantice el pleno desarrollo del ser humano en formación.

En conformidad con lo anterior, surge el decreto 3020 de 2002 emanado de la Ley 715 que en su Artículo 11 registra que la entidad territorial debe atender los criterios y parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, para fijar la planta de personal de los establecimientos que atienden a estudiantes con “necesidades educativas especiales”. MEN (2002). Lo cual significa que a través de un servicio profesional y especializado se daría atención a los nuevos procesos de inclusión y que estaría garantizado por los gobiernos regionales y locales.

Sin embargo, hasta el momento Colombia había focalizado el desarrollo de la política de “Educación Para Todos” desde lo legislativo dejando un vacío en la formulación de propuestas pedagógicas que dieran cumplimiento a los acuerdos que asumía como país miembro de la UNESCO. En el año 2005 el MEN publica el documento N.2 “Lineamientos de la Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables”. Posteriormente se producen la cartilla N12 para la “Fundamentación Conceptual para la Atención en el Servicio Educativo de Estudiantes con Necesidades Educativas_Especiales” y la guía N.34 “Cartilla de Educación Inclusiva”. En el año 2012 el Ministerio de Educación pública “Orientaciones

generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad” en colaboración con el Instituto Nacional para Ciegos INCI y el Instituto Nacional para Sordos INSOR, entidades adscritas al MEN. En el año 2007 se formula la Ley 1145, que consagra las normas para “impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad en forma coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones con las personas en condición de discapacidad así como de la sociedad civil, con el fin de promocionar y garantizar sus derechos fundamentales en el marco de los Derechos Humanos”, Congreso de la República de Colombia (2007).

En consecuencia de toda la normatividad descrita hasta el momento, en la ciudad de Barrancabermeja, desde el año 1994 con el auge de la política de Educación para Todos y de la integración escolar planteada en la Convención de Salamanca a la cual se acoge Colombia, el gobierno municipal decide trasladar los niños de los colegios especiales a las escuelas públicas. Esta iniciativa se da con la población sorda que inicialmente ubicaron en dos escuelas de básica primaria: Escuela Central Integrada, en la comuna uno y escuela Alcázar en la comuna cinco, seleccionadas por la mayor concentración de niños sordos en estas comunas. Actualmente, la escuela Central Integrada adscrita a la I.E CASD José Prudencio Padilla es la única institución en la ciudad que atiende a niños, niñas y jóvenes sordos desde la básica primaria hasta media vocacional. Por su parte, el gobierno local de la ciudad de Barrancabermeja ha planteado la política pública de inclusión para la ciudad a través del acuerdo 030 de 2017 por el cual “se adopta la política Pública de discapacidad e Inclusión social del municipio de Barrancabermeja”. Este acuerdo en el que la Inclusión se plantea como Política Pública tiene como propósito “equiparar oportunidades para el desarrollo

integral de las personas con discapacidad y sus familias”. Consejo Municipal de Barrancabermeja (2017).

Antecedentes investigativos.

La comunidad académica ha llevado a cabo investigaciones sobre la población sorda orientadas al aspecto clínico, social, psicológico y educativo; temas como el desarrollo del lenguaje, la lengua de señas, la educación bilingüe, la educación para sordos, son de interés y de poco conocimiento para algunos sectores sociales dado que el reconocimiento de la población sorda como comunidad, es un trabajo que aún sigue en marcha.

A nivel Internacional se conocen importantes investigaciones que ubican la discapacidad auditiva dentro de la perspectiva educativa. Para efectos de esta investigación se retoma a Marchesi (2008) quien ha realizado estudios de la población sorda y su desarrollo cognitivo, lingüístico y social. Su punto de partida es el reconocimiento de la heterogeneidad de la población sorda, es decir, a pesar de tener una misma condición ésta población posee características individuales que van desde la edad de detección de la discapacidad auditiva, el origen clínico de la discapacidad, la intervención y estimulación para el desarrollo comunicativo, cognitivo, y social, el ambiente familiar en el que se desarrolla y el contexto educativo. Este estudio realizado por el autor en mención permite identificar dos aspectos importantes: que el contexto de la población sorda es fundamental en su desarrollo y de igual manera el contexto de cada sujeto sordo varía uno de otro. Este trabajo se convierte en referente de la investigación dado que ubica al sujeto sordo en diferentes ámbitos de su contexto y describe qué sucede con el sordo en cada uno de ellos.

En Latinoamérica, han sido investigados aspectos como los métodos de enseñanza al sordo. En la investigación de Herrera y Fernández (2014) el objetivo del estudio fue determinar cómo las estrategias visuales pueden mejorar las habilidades de lectoescritura en estudiantes sordos. La muestra fue 24 niños sordos profundos prelocutivos entre los 8 y 11 años de edad en una escuela primaria bilingüe de la ciudad de Santiago de Chile. A los niños se les aplicó la prueba PROLEC, test de procesos lectores, que evalúa la comprensión lectora y las estrategias usadas durante el proceso de comprensión de lectura. La prueba fue aplicada al inicio y al final de la investigación. Se realizó una intervención durante seis meses en la que se aplicaron las estrategias visuales para un aprendizaje efectivo. Este estudio de tipo cuantitativo presenta cifras en las mejoras significativas de los resultados concluyendo que hubo un avance de 18 meses durante los seis meses de intervención. A este respecto, se resalta que los sordos ante la carencia de uno de sus sentidos, pueden desarrollar otras potencialidades como el sentido visual y que esto se convierte en una oportunidad para que desde la escuela se le facilite al estudiante sordo su aprendizaje.

Llama la atención que los estudios realizados en el ámbito educativo con relación al sordo, estén relacionados a su capacidad de lectoescritura y a posibles métodos de enseñanza para favorecer su aprendizaje. Lissi, Raglianti, Grau, Salinas (2003) llevaron a cabo un estudio sobre el alfabetismo en escolares sordos chilenos y la relación entre las habilidades comunicativas y otros antecedentes del alumno. Se evaluaron 67 alumnos con instrumentos diseñados para la investigación con el objeto de medir capacidades básicas de lenguaje, lectura y escritura. Los resultados indicaron retraso por parte de los alumnos sordos en las habilidades mencionadas y especialmente en escritura. En el estudio se analizó la relación de las habilidades de lectoescritura con el desarrollo de habilidades comunicativas.

Lo anteriormente expuesto permite ubicar la importancia del desarrollo comunicativo en los niños sordos no solamente para su éxito académico como se ha mostrado hasta el momento sino también en su formación como ser humano. La preocupación de cómo la sociedad y la escuela asume el proceso de aprendizaje del estudiante sordo se evidencia en cada uno de los estudios presentados hasta el momento pues cada uno manifiesta posibles estrategias para mejorar aspectos concretos en la educación del sordo. Principalmente en la lectoescritura como herramienta para acceder a cualquier otro tipo de información.

Así mismo, Becerra (2008) plantea la importancia de métodos de enseñanza que unifiquen la manera idónea de enseñar al niño sordo teniendo en cuenta que históricamente ha habido una discusión entre la enseñanza de la lengua oral y la lengua de señas y su respectiva pertinencia para el acceso del niño sordo a la educación. Además, considerando que la educación del sordo a nivel de Chile e internacionalmente es “precaria”, la autora hace un análisis crítico de las distintas metodologías de estudio de la lengua de señas y sus implicancias en la educación especial. Lo que plantea es la valoración de la lengua de señas y su “incorporación sistemática a la práctica educativa”.

En Argentina se conformó, en el año 2012, la Red Interuniversitaria por la Inclusión Educativa de Jóvenes, RIIIEJ, con la participación de ocho universidades con el propósito de investigar la problemática de la inclusión educativa de adolescentes y jóvenes en contextos de alta vulnerabilidad social. En este proyecto se concibe la inclusión de una manera más amplia abarcando a todo niño, niña, joven que se encuentre en riesgo o como ya se dijo: “alta vulnerabilidad social”. La importancia que cobra este trabajo es el abordaje que hace desde la perspectiva de los jóvenes dando participación en el análisis de la escuela inclusiva vista desde lo político, metodológico y pedagógico. Las reflexiones y participaciones quedan

compiladas en el libro *Inclusión Educativa* de Perez & Krichesky (2015). Este trabajo de investigación da un paso importante en la discusión sobre la inclusión ya que toma directamente las voces de los jóvenes protagonistas.

Por su parte en Colombia, el Instituto Nacional para Sordos INSOR realizó una investigación en el año 1995 que validó el modelo bilingüe lengua manual colombiana-español para niños sordos de 0-5 años en la ciudad de Bogotá y se convirtió en modelo para el resto del país. Los objetivos del proyecto estaban orientados a favorecer el desarrollo cognitivo del niño sordo ya que la inclinación era la enseñanza del español oral al cual el niño sordo no podía acceder por su condición auditiva. En la investigación se planteó que: “al favorecer el desarrollo oportuno del lenguaje manual como primera lengua del niño sordo, se están comprometiendo procesos como el aprendizaje de la lectura y escritura del español”. Ante la problemática planteada se consideró prioritario que el niño sordo desarrollara una lengua de forma natural y espontánea para que pudiera acceder a un entorno comunicativo a través de la lengua de señas, inicialmente con la familia y luego en la escuela. Este modelo propuesto por el INSOR a partir de la investigación hecha, es el que se usa actualmente en Colombia y se detalla en la cartilla “Programa Bilingüe de Atención Integral al niño sordo menor de cinco años” (2010), el cual es avalado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En esta misma temática de investigación sobre el bilingüismo en la población sorda, se encuentra la investigación de Hooker (2015) titulado “El bilingüismo de los sordos: un estudio exploratorio sobre la situación lingüística del sordo en la comunidad multilingüe del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina”. Esta investigación aborda la problemática de las personas sordas del archipiélago mencionado y pretende identificar su

competencia lingüística, ya que pertenecen a familias hablantes de creole, español e inglés que desconocen la lengua de señas. Los sordos del archipiélago no cuentan con el apoyo institucional para el fortalecimiento de su lengua la cual es su manera de identificarse como comunidad lingüística, impidiendo su desarrollo y fortalecimiento como grupo étnico.

La importancia que tiene para el sordo el reconocimiento como comunidad identificada con su propia lengua ha sido estudiada desde distintas miradas, desde la lingüística como en el estudio anterior. Otras perspectivas acerca de la misma problemática permiten ubicar la discapacidad auditiva del sordo desde su condición cultural. La investigación titulada “Personas sordas y diferencia cultural. Representaciones hegemónicas y críticas de la sordera” Saldarriaga (2014), siguió una metodología de debates con los participantes sordos como medio para recolectar los datos de su estudio. Los resultados obtenidos muestran que el componente lingüístico es de importancia y poder en la relación sordo-oyentes, además que los sordos constituyen su identidad a partir de su diferenciación del oyente y de otros sordos.

A nivel local, en la ciudad de Barrancabermeja, el registro de investigaciones muestra que se han desarrollado dos proyectos de investigación, uno de ellos titulado “Narrativas acerca de la relación de parejas en cuatro sordos de la ciudad de Barrancabermeja”. Este proyecto de tipo cualitativo narrativo presenta en sus hallazgos la manera como los sordos asumen una relación de pareja indicando que esta es una oportunidad para expresarse de manera natural y auténtica, que experimentan crecimiento personal y encuentran seguridad emocional en la pareja. Los resultados muestran la falta de apoyo por parte de las instituciones que atienden la condición de sordera y cómo esto afecta la socialización del sordo Calzada y Carmona (2016). Por otro lado, la investigación “Perfiles Educativos y Ocupacionales de la población sorda de Barrancabermeja” realizado por Calzada y Angarita (2015) muestra la inclusión a nivel

educativo, social y laboral de la población en condición de discapacidad auditiva. El estudio afirma que se requiere de políticas definidas por parte del estado ya que los procesos de formación no satisfacen los intereses profesionales de esta población. Esta investigación cuantitativa de tipo descriptivo se interesó en describir los perfiles ocupacionales de la población sorda. Los resultados permitieron una descripción de las competencias desarrolladas por la población investigada además de componentes a nivel contextual que influyen en los intereses y preferencias vocacionales del sordo. Uno de los componentes, es el nivel educativo.

Problema de Investigación

Los estudiantes con discapacidad auditiva, por el hecho de carecer de uno de sus sentidos, parecen estar en desventaja con los estudiantes oyentes cuando ambos son puestos en un mismo escenario educativo, en el marco de la inclusión, dado que los procesos académicos de enseñanza y evaluación interna son diseñados y pensados para estudiantes oyentes pero aplicados a su vez a estudiantes sordos como se ha evidenciado en la Institución Educativa Casd José Prudencio Padilla. En cuanto a las pruebas externas SABER 11, éstas son aplicadas por los estudiantes sordos en una plataforma exclusiva en lengua de señas, sin embargo, sus resultados no son incluidos dentro del grupo de estudiantes oyentes que presentan la prueba en la institución, llegan tiempo después, por lo que no son analizados en conjunto con los demás estudiantes. Según datos de la funcionaria de la Alcaldía para Inclusión, los resultados de las pruebas Saber 11 de los estudiantes sordos de Barrancabermeja se encuentran por debajo de la media.

De acuerdo a la normatividad existente para los procesos de inclusión en educación expuesta en los antecedentes legales de este proyecto, se debe garantizar que la formación de la personas en condición de discapacidad, en este caso auditiva, reciban una educación que no sólo

garantice su ingreso a la escuela, sino que también reciba una educación de calidad dada en respuesta a sus necesidades. Por su parte, los antecedentes investigativos plantean específicamente modelos de enseñanza que hagan uso de estrategias que potencialicen las capacidades de la población en condición de discapacidad auditiva. Lo anterior conlleva a la necesidad de hacer un acercamiento a los modelos curriculares y su pertinencia en la Institución como un factor importante que contextualiza la formación del sordo.

De igual forma, la Institución Educativa CASD José Prudencio Padilla, hace parte del programa de educación que le ofrece a la comunidad sorda de Barrancabermeja un proceso de educación formal. Asiste la población sorda de la ciudad, población que por su condición auditiva no hace uso de la lengua hablada sino de un sistema de señas estructurado que constituye su lengua. Los estudiantes sordos asisten a la básica secundaria como cualquier estudiante de la institución. Hasta aquí, parece ser un gran beneficio de la política pública de inclusión. Además, los estudiantes sordos reciben sus clases con la ayuda de un intérprete en aulas con docentes y estudiantes oyentes. Sin embargo, a pesar de ser la única Institución Educativa de Barrancabermeja que forma a niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad auditiva, sólo la docente de apoyo y los intérpretes dominan la Lengua de Señas lo que hace que sean los únicos interlocutores oyentes de los estudiantes sordos.

En la Institución Educativa CASD José Prudencio Padilla de la ciudad de Barrancabermeja hay un aproximado de dos mil estudiantes incluyendo la básica primaria. Teniendo en básica secundaria y media 8 estudiantes en condición de discapacidad auditiva. Para la atención de estos estudiantes se dispone de una educadora especial funcionaria de la alcaldía municipal que dirige la propuesta curricular como docente de apoyo para los estudiantes sordos y

se cuenta con el apoyo de 6 intérpretes de lengua de señas proporcionados por la secretaria de educación de la ciudad. Estos intérpretes acompañan a los estudiantes a las clases de las diferentes asignaturas como apoyo en el proceso de formación. Es decir, siendo la escuela lugar de encuentro para la formación de sus estudiantes a través de los diferentes procesos de interacción con los diferentes miembros de la comunidad educativa el joven sordo del CASD encuentra un contexto escolar donde sólo los intérpretes conocen y usan la Lengua de Señas y sólo tiene como interlocutores oyentes a los intérpretes y la docente de apoyo, siendo ellos las personas más cercanas al estudiante sordo. Esta condición entre oyentes y sordos no favorece el diálogo ante la diversidad de su población para la construcción subjetiva del sordo.

Con lo anteriormente expuesto en relación al estudiante sordo del CASD José Prudencio Padilla surge el interrogante, ¿cuáles son los factores del contexto escolar, social y familiar que influyen en la formación cognitiva, actitudinal y procedimental del sordo? Pero además, siendo el contexto configurador de subjetividades, ¿cómo inciden estos factores en la formación del sordo?

Partiendo de la función de la escuela en formar al sujeto, es necesario desarrollar las condiciones suficientes para su comprensión del mundo. Si se ha reconocido que es bajo la materialización de la lengua de señas que el sujeto sordo interactúa con su contexto ¿Cómo la interacción del sordo con la cultura, la sociedad y consigo mismo le permite hacer lectura de la realidad? Esto permitiría acercarnos a estrategias que permitan promover y estimular el desarrollo del sistema de lengua de señas en la población oyente.

Objetivos

Objetivo general.

Comprender la incidencia de la cultura académica y su contexto para la formación cognitiva, actitudinal, procedimental del sujeto sordo.

Objetivos específicos.

- Describir los factores contextuales: sociales, familiares y escolares que inciden en la formación del sordo tomando como base las voces de sus protagonistas directos e indirectos.
- Analizar la incidencia de los factores del contexto familiar, social y escolar en la formación subjetiva del sordo.
- Interpretar en la interacción del sujeto sordo con la cultura, la sociedad y consigo mismo las claves para la lectura de la realidad de la población sorda.

Supuestos de investigación

El lenguaje entendido como un medio para representar, codificar y transformar la realidad es un factor determinante en la forma en que la población sorda hace su comprensión del mundo. Sin lenguaje no hay interacción del sujeto consigo mismo, con la sociedad y con la realidad, es su carácter representativo y comunicativo el determinante de la comprensión de la realidad y de su construcción subjetiva. Teniendo como punto de partida la pregunta problema ¿cómo la interacción del sordo con la cultura, la sociedad y consigo mismo le permite hacer lectura de su realidad que significa la construcción de su mundo? Se plantea el siguiente esquema:

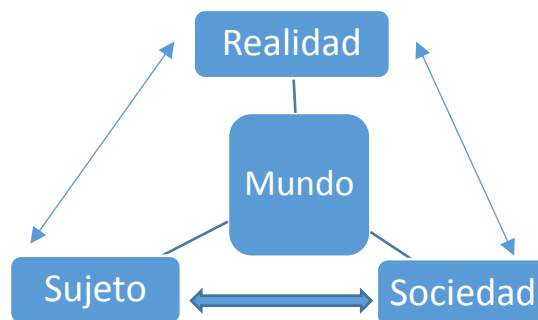


Figura 1. Representación de la interacción del sujeto sordo para la comprensión del mundo.

En la figura 1, se muestra el supuesto de investigación que se explica a continuación. El sujeto sordo encara una realidad determinada por su cultura, al interactuar con esa realidad el sordo vive experiencias de las cuales construye su saber, así mismo, el sujeto en el encuentro con la sociedad, inmersa en una cultura, establece relaciones con otros, es un encuentro de intersubjetividades. Esta interacción entre sujeto-sociedad-realidad permite al sordo la comprensión del mundo. El saber y el conocimiento está determinado por la capacidad interactiva del sujeto sordo con el mundo social y cultural.

Justificación

La formación del ser humano, entendida como un continuo proceso que se da desde la familia y en la que juega un papel importante la escuela como escenario social, conduce al interés por comprender la incidencia de los factores contextuales dados en la familia, la escuela y la cultura que enmarcan la formación del sujeto sordo. Los motivos que llevaron a realizar esta investigación se centran en que la población en condición de discapacidad auditiva es vulnerable y su formación en la escuela pública constituye una cuestión de derechos humanos, pues se debe garantizar su educación y formación para mejorar su calidad

de vida. La escuela es un escenario para eliminar cualquier posibilidad de discriminación formando generaciones más tolerantes con la diversidad y capaces de interactuar con esta.

Por otro lado, la investigación contribuye a la reflexión pedagógica de cómo se está implementando la política pública de inclusión desde la escuela a través del currículo. Si bien es pública y cuenta con un escenario que la promueve en términos de normatividad desde lo internacional a lo local, en la investigación se discute aspectos como el currículo el cual debe ser analizado para la formación de población en condición de discapacidad auditiva en la escuela pública, escuela inclusiva.

Es de igual relevancia el aspecto social que se aborda en esta investigación. Dado que da a conocer el contexto que rodea al estudiante sordo y que incide en su formación. El contexto familiar, social y escolar que se describe en la investigación visibiliza al sujeto sordo y los factores que configuran su subjetividad permitiendo comprender cómo hace lectura de su realidad y cómo interactúa con ella. Todo esto cobra importancia entendiendo que uno de los objetivos de la inclusión es construir sociedades menos discriminatorias y esto se logra en la medida que se reconozca la incidencia que tiene cada aspecto del contexto de las personas en condición de discapacidad auditiva.

Por último, el aporte teórico en términos de lenguaje como fundamento en la construcción subjetiva del sordo. Los estudiantes sordos cuentan con su propio código lingüístico con el cual codifican y transforman su realidad a través de su relación con ésta. Es de saberse que el sordo lo hace a través de su lengua de señas la cual es su medio para relacionarse, sin embargo, existen algunos factores de su contexto que determinan el desarrollo del lenguaje los cuales son analizados en la investigación que permiten generar conciencia de la necesidad de fortalecer las relaciones entre oyentes y sordos.

Delimitaciones

La presente investigación se llevará a cabo en una institución educativa oficial de la ciudad de Barrancabermeja durante el primer y segundo semestre del año 2017 con estudiantes sordos con edades que oscilan entre los 5 a los 18 años, pertenecientes a diferentes grados desde la básica primaria hasta la básica secundaria y media de la institución. Con estos estudiantes se realizarán intervenciones, previa autorización de sus padres, ver anexo M para identificar los factores familiares, sociales y escolares que constituyen la realidad del estudiante y que inciden en la formación cognitiva, actitudinal y procedimental del sordo. Se intervendrá con todos los sujetos involucrados en el proceso de formación de estudiantes sordos: personal administrativo, coordinadores, docentes, educador especial, intérpretes, estudiantes y padres de familia. La investigación será de carácter cualitativo de enfoque fenomenológico.

Definición de términos

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

Discapacidad auditiva: La persona con discapacidad auditiva es aquella que presenta alteración en las funciones sensoriales auditivas y/o estructuras del oído o del sistema nervioso, que implica principalmente limitaciones en la ejecución de actividades de comunicación en forma sonora. Comprende personas con sordera total o con

hipoacusia. Según la Federación Mundial de Sordos y la Unión Europea de Sordos, las personas sordas son aquellas que comparten características que les permiten ser reconocidas como un grupo social con particularidades. Colombia aprende Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Naciones Unidas. (2006)

Inclusión: “Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños” (UNESCO, 2008).

Lengua de señas: La lengua de señas es la lengua natural de las personas sordas. Se basa en movimientos y expresiones a través de las manos, los ojos, el rostro, la boca y el cuerpo. Muchos sordos se comunican con esta lengua y requieren de un intérprete o persona que la maneje para relacionarse con oyentes que no la conocen. En Colombia se le llama Lengua de Señas Colombiana. MEN-INSOR (2012)

Capítulo II

MARCO TEÓRICO

Introducción

El ser humano desde sus principios como ser evolucionado, erguido y pensante ha buscado el medio para comunicarse con los otros. Su necesidad de interacción lo caracteriza como un ser social de cuya relación se favorece inicialmente su formación. En el encuentro con el otro descubre un mundo nuevo al que sus percepciones individuales no le habían permitido acceder, encontrar en el otro, confrontar, conocer y reconocer son acciones que desarrollan su subjetividad a partir de las experiencias que tiene del mundo a través del otro. En esta construcción es fundamental el lenguaje sin el cual no habría interacciones y del cual se vale el

hombre desde tiempos prehistóricos. El lenguaje no sólo se encarna en la palabra hablada sino también en todo aquello que el hombre usa como símbolo y signo en su tarea de dar sentido a todo lo que le rodea y de transmitir ese sentido en el otro. En la presente investigación se describe a través de dos importantes teorías del lenguaje cómo el hombre llega a hacer uso de este convirtiéndose en un medio para relacionarse y en un fin para desarrollarse como individuo sin que esto haya sido un objetivo deliberado y planeado por él.

Frente a esta afirmación se busca entender cómo el lenguaje mediador y fin de las relaciones humanas favorece al sujeto sordo profundo en su relacionamiento con el otro y en su percepción para la construcción del mundo que le rodea, teniendo en cuenta que el sordo tiene que valerse de un lenguaje bastante distinto al hablado el cual constituye una mayoría. Frente a esta realidad, es importante conocer diferentes abordajes que se han hecho en el estudio del sujeto sordo, su formación y cómo principalmente se desarrolla el lenguaje en esta población, la cual con características muy diversas debe hacerse un lugar en el mundo de los sonidos al que le cuesta acceder. El marco teórico expuesto a continuación presenta desde el punto de vista científico el papel del lenguaje en el desarrollo del sujeto sordo. Se busca identificar posibles factores familiares, sociales, culturales que inciden en su formación como individuo.

Por otro lado, el sujeto sordo por tener estas características físicas hace parte de una población que históricamente ha sufrido la discriminación por el desconocimiento de su diversidad como persona y de sus potencialidades. Con el interés de dar un trato más digno a esta población, a través de los años se han venido dando lugar a leyes y acuerdos que reconocen su dignidad como ser humano lo que a su vez le ha permitido llegar a espacios que antes eran vetados para él como es la escuela. Desde allí, se evidencian las políticas educativas para la inclusión y que tan bien establecidas e implementadas pueden estar. Es la escuela, un mundo

diferente para el individuo sordo que luego de su casa y su familia, constituye otra realidad que el sordo debe comprender.

El Lenguaje en la Construcción de la Relación Social del Hombre

Comunicarse parece ser un acto inherente al ser humano. Sobre esto hay diferentes posiciones de las cuales se resaltan dos en esta investigación: una propuesta por Jean Jaques Rousseau y otra por Federerich Engels. Por un lado, Rousseau (1984) afirma que el hombre desarrolla el lenguaje por la necesidad de expresar sus pasiones. De esta manera plantea que “todas las pasiones aproximan a los hombres a quienes la necesidad de procurarse la vida obligó a eludirse. No fue el hambre ni la sed sino el amor, el odio, la piedad, la cólera, los que arrancaron las primeras voces”(p.5). Este filósofo plantea que el hombre primitivo en un entorno agreste ve al otro como una amenaza, por ello, no es posible que intentara acercarse sino, por el contrario, alejarse del otro. La relación era hostil. De allí se sustenta que no habría intento de comunicarse. Según Rousseau, tras años de evolución el hombre ya no ve al otro como una amenaza sino como su semejante. Es a partir de ese momento en la historia evolutiva que el hombre desarrolla el lenguaje, cuando se reconoce en el otro e intenta comunicarse con éste. Así afirma: “El hombre reconocido por otro como ser sensible, pensante y similar a él, el deseo o la necesidad de comunicarle sus sentimientos y pensamientos, lo llevó a buscar los medios para ello”. Por otra parte, Federico Engels (1981) afirma que el origen del lenguaje es a partir del trabajo y con el trabajo. Para Engels la transición del mono a hombre se vio determinada por el uso de las manos y las funciones que con éstas desarrolló para dominar la naturaleza ya que gracias a sus manos y tras miles de años de evolución, el trabajo desarrollado por el hombre le

permitió la actividad conjunta lo que contribuyó a agrupar más a los miembros de la sociedad y al congregarse surgió la manera de comunicarse a través del lenguaje. Según el autor de marras

Una vez agrupados tuvieron la necesidad de decirse algo los unos a los otros. La necesidad creó al órgano: la laringe poco desarrollada se fue transformando mientras los órganos de la boca poco a poco aprendían a pronunciar un sonido articulado tras otro.

(Engels, 1981)

Al comparar estos dos planteamientos se encuentra un punto en común y es la necesidad del hombre por comunicarse. En ambas teorías se habla de “una necesidad” diferente la una de la otra ya que como se expuso, Rousseau habla de la necesidad del hombre de expresar las pasiones y Engels la necesidad de comunicarse por el trabajo que los había agrupado, lo que hizo que los órganos involucrados en el habla se desarrollaran.

La historia muestra que desde los orígenes de la humanidad hay desarrollo del pensamiento y del lenguaje Bruner (1984) y que es en esta dialéctica donde se concreta la evolución histórica social. En otras palabras, el lenguaje es una adquisición social en la que se manifiestan las funciones del pensamiento, el desarrollo cognitivo. Esto último fueron los temas de discusión en autores como Piaget, Vygotsky y Bruner (este último de la corriente de pensamiento de Vygostky) entre otros, con la intención de definir si es el lenguaje el que se desarrolla a partir del pensamiento o por el contrario, el pensamiento como producto de un lenguaje desarrollado. Entre las diferentes explicaciones a la relación lenguaje y pensamiento, se retoma a Vygotsky (1987) quien plantea “el pensamiento nace a través de las palabras” (p.162). La relación pensamiento y lenguaje es la continuidad de un proceso en el que el pensamiento no existiría sin la palabra. “el pensamiento no se expresa a través de palabras sino que existe a través de ellas” Vygotsky (1987) p. 162. Ante este planteamiento teórico se busca

ubicar cómo el pensamiento se desarrolla y se concreta en la palabra del sujeto sordo y cómo siendo éste un proceso social de interacción permite al sordo configurar su subjetividad aun careciendo de la palabra hablada. Bruner (1984) establece que el desarrollo del lenguaje inicia en el niño al relacionarse con el mundo, no con el habla sino con gestos e intenciones dirigidas a un adulto, se reitera la condición social del lenguaje en a que se dan los primeros encuentros con los otros. Considerando lo anterior como el paso de la comunicación preverbal al lenguaje estructurado y desarrollado. Más adelante se desarrollará cómo se da esta transición de lo preverbal al lenguaje en el desarrollo de los niños sordos.

El desarrollo del lenguaje en el ser humano es fundamento en esta investigación dado que a partir de éste que se construye la subjetividad del sujeto sordo que lo pondrá en el escenario cultural de su realidad. En la realidad del sordo el lenguaje empieza a jugar un papel importante dado que el lenguaje es “el eje” para la interacción social de acuerdo a Habermas (como se citó en Ramirez,2011). Las relaciones sociales dadas en el lenguaje se desarrollan dentro de lo que el autor denomina “acción comunicativa”. Este se explica cómo el acto de enunciación (acción) hecho por un interlocutor, genera una negociación medida por la capacidad de argumentar del interlocutor que finaliza en la aceptación o rechazo por parte de lo enunciado en un contexto social.

Para una mejor comprensión de esta teoría se dará una mirada a la comunicación como punto de partida de lo que aquí se expone desde el planteamiento de Habermas quien establece que la comunicación debe ser de carácter racional para tener validez: “Para la racionalidad de la manifestación es esencial que el hablante plantee en relación con su enunciado una pretensión de validez susceptible de crítica que puede ser aceptada o rechazada por el oyente”. Pero, ¿qué significa o implica ser racional al comunicarse? ¿Cómo se puede determinar que lo que se

escucha o lo que se dice posee esa característica de lo racional? Desde el planteamiento de Habermas cada hablante posee un saber, entiéndase este como el producto de la configuración subjetiva dentro de una cultura, y ese saber permite que lo manifestado tenga sentido en el contexto en el que se enuncia, dentro de la cultura que lo ha configurado. Es decir, el sujeto enunciador se manifiesta a partir de unos saberes adquiridos de su cultura y son los interlocutores de esa cultura los que determinan si las manifestaciones del hablante o enunciador son racionales, si el sujeto hablante es capaz de dar razones que den fiabilidad a sus enunciados, que tengan un sentido para una comunidad que finalmente aprueba o rechaza las enunciaciones.

Dentro de ese marco, Habermas indica que todos los sujetos capaces de acción y lenguaje están dados a establecer enunciaciones racionales que se enmarcan la acción comunicativa. Dicho hasta aquí, la acción comunicativa es la dinámica de enunciar dentro de un contexto en el que lo enunciado es susceptible de negociación para ser aceptado, para llegar al consenso. Habermas (como se citó en Ramírez 2011). Dentro de esta dinámica de sujetos poseedores de lenguaje negociando su enunciación dentro de un contexto, se plantean “las tres esferas del mundo”. Basado en el modelo de signo de Bühler, en el que explica la relación de un individuo con otro en relación con un objeto, con un referente, Habermas plantea que el mundo objetivo, subjetivo e intersubjetivo se activa a través de la acción comunicativa. Es decir, un sujeto enunciador (mundo subjetivo) genera una acción comunicativa dentro de un contexto cultural (mundo objetivo) que es negociada y consensada por sus interlocutores (mundo intersubjetivo) para efectos de validez.

Como se mencionó anteriormente, son tres esferas del mundo propuestas y cada una establece la relación de los sujetos con éstas dentro de la acción comunicativa enmarcadas por pretensiones de validez las cuales se explicarán a continuación.

La primera se refiere a la relación con el mundo objetivo demarcada por pretensiones de verdad. En esta, cada sujeto tiene un concepto de su realidad dado por la experiencia a través de la relación sujeto-mundo y es la totalidad de todas las experiencias o los relatos que tienen los sujetos como se construye el mundo objetivo o en otros términos, la cultura. Dicho en palabras de Habermas (p32): “el mundo cobra objetividad por el hecho de ser reconocido y considerado como uno por una comunidad de sujetos capaces de lenguaje y pensamiento”.

La segunda pretensión se encuentra en la esfera del mundo subjetivo. De acuerdo con la acción comunicativa la pretensión de validez es de veracidad y describe la relación del individuo con el mundo subjetivo, es decir, su relación consigo mismo. Allí se manifiesta deseos, inclinaciones, sentimientos y estados de ánimo. En la esfera de la subjetividad el individuo es capaz de actuar de manera reflexiva y racional frente a sus propias manifestaciones expresivas. La veracidad está dada en el contexto de la comunicación orientada al entendimiento.

Por último, se expone la pretensión de rectitud y legitimidad, la cual da cuenta de la relación con el mundo social. Esta es la esfera intersubjetiva. La pretensión de validez que se da en esta explica cómo una persona racional puede interpretar y actuar a partir de sus intereses y los de otros dentro de la norma, lo socialmente aceptado. Sus manifestaciones son provistas de sentido; significa que se comporta y emite sus enunciaciones considerando que sus pretensiones son correctas en relación con su contexto que previamente ha sido reconocido como legítimo por su comunidad de cultura y de lenguaje. Dice Habermas (1984): “la vida que intersubjetivamente comparten viene delimitada por la totalidad de las interpretaciones que son presupuestas por los participantes como saber de fondo” (p.34). El mundo intersubjetivo es el encuentro de las subjetividades de los sujetos que se interrelacionan y varían de una cultura a

otra. Por ello, cada sujeto da sentido a su relación con el mundo social de acuerdo a la cultura en que se encuentre y a las posibilidades de encuentro con los otros.

Así mismo la intersubjetividad es desarrollada por Michael Bajtin (1929) propone una dialéctica en la que rechaza los postulados del subjetivismo idealista como los del objetivismo acerca de la realidad esencial del lenguaje por cuanto se basan en la enunciación monológica aislada del contexto. Sus postulados explican lo que es la interacción verbal y el pensamiento dialógico al considerar que:

“todo signo resulta de un consenso entre individuos socialmente organizados en el transcurso de un proceso de interacción, razón por la cual las formas del signo están condicionadas tanto por la organización social de dichos individuos como por las condiciones bajo las cuales las interacciones tienen lugar”. Plantea que se debe tomar como unidad de base y como estructura socio-ideológica la interacción pues es la única realidad de la lengua; ni el sistema solo ni el acto de creación pueden dar cuenta en forma satisfactoria de la realidad esencial del lenguaje porque unos y otros se basan en la enunciación monológica aislada del contexto.

El Lenguaje en el Sujeto Sordo

Desarrollo Lingüístico y Comunicativo.

La importancia del lenguaje en los seres humanos radica en que éste incide en su relacionamiento consigo mismo (subjetivo) y en esa relación con el otro (intersubjetivo) y con lo otro (objetivo) está su construcción como sujeto. Bickerton (como se citó en Molina 2004) lo describe como un fenómeno único propio del ser humano que no sólo vale para comunicar sino

que propicia primero y a la vez la representación del mundo que le rodea, que genera y crea cotidianamente. El lenguaje como dice Marchesi (1987) “es un componente básico en el desarrollo integral en el aprendizaje, en la relación social, en la comunicación, y por tanto se debe potenciar en el área escolar” (p.123) Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente pensar que es la escuela donde finalmente llega el niño sordo y donde encontrará diferentes formas de interacción y relación diferentes a las tenidas con sus padres o familiares hasta el momento, es otro espacio donde pone en juego sus concepciones y las confronta con las concepciones de los otros y es allí donde se da el crecimiento humano.

Es el lenguaje un pilar en el desarrollo y formación en todos los aspectos del ser humano. El sujeto sordo es el foco de atención de esta investigación y en este capítulo se busca describir qué sucede en los primeros años de vida de formación del niño sordo desde lo lingüístico y comunicativo en el entorno familiar ya que este constituye el primer ambiente educativo que permitirá su formación y en la medida de sus experiencias lograr una comprensión del mundo. Carroll (como se citó en Ross 1997) afirma que en los primeros años de vida del niño, alrededor de los dos años, empieza a usar el lenguaje con mayor intensidad para explorar su relación con las personas y los objetos. Lo define como un aprendizaje en el cual el niño ordena el mundo a través de categorías dando nombres a las cosas, además, aprende en su relación con los otros acerca de las libertades y sanciones que dichas relaciones implican. Según Best y Roberts (como se citó en Marchesi 1987) los niños sordos no se diferencian de los oyentes en los patrones de desarrollo durante las primeras etapas de la vida. De hecho, Marchesi (1995) describe que los niños sordos presentan las mismas habilidades comunicativas prelingüísticas de los niños oyentes:

“pueden interactuar y tienen capacidad para el juego con las figuras de apego hasta los 6 meses. Las expresiones como el balbuceo y el llanto también se pueden observar en los niños sordos pero en la medida que no reciben un autofeedback o autoretroalimentación auditiva de sus propias vocalizaciones estas van desapareciendo”.

En este apartado se describe el desarrollo del lenguaje en los niños sordos, algunos factores que pueden tener influencia directa en dicho desarrollo y los ambientes lingüísticos que existen para desarrollarlo. Al describir el desarrollo del lenguaje de un sujeto sordo se debe tener presente que en su condición tiene unas diferencias individuales, es decir, un contexto que va a demarcar sus características, que lo harán diferente a otros sordos dentro de la misma comunidad sorda. Es por ello que a este grupo se le considera como uno heterogéneo. Marchesi (2008) expone cinco factores diferenciadores: la localización de la lesión auditiva, etiología de la sordera, nivel de pérdida auditiva, la edad de comienzo de la sordera y el ambiente educativo del niño. De estos factores propuestos por el autor en mención se dará atención a los tres últimos dado que corresponden con el interés de la presente investigación.

El primer factor determinante en el desarrollo del lenguaje del niño sordo será el tipo de pérdida auditiva que clasifica al niño sordo en hipoacúsico o sordo profundo. Los niños hipoacúsicos tienen una dificultad de escucha pero ésta no impide adquirir el lenguaje oral por vía auditiva, quiere decir que hay rastros de audición. Los sordos profundos no tienen un mínimo de nivel auditivo por lo que presentan dificultad del lenguaje oral. El sentido de la visión se convierte en su principal vínculo con el mundo exterior y primer canal de comunicación. Marchesi (2008)

El siguiente factor diferenciador es la edad de comienzo de la sordera. Según la investigación realizada por Conrad (como se citó en Marchesi 2008) sobre alumnos sordos

confirmó que si esta pérdida ocurre antes de los 3 años su efecto tendrá una importante repercusión ya que de ocurrir antes de esta edad el niño no tendrá una experiencia lingüística con la suficiente influencia en su nivel de habla; a esto se le llama sordera prelocutiva en la cual según el autor, no hay una organización de la función neurológica y no han alcanzado la estructura básica del lenguaje oral Marchesi (2008) . De suceder después de los 3 años esto último lo denomina sordera poslocutiva.

De acuerdo a Marchesi (1987) el siguiente aspecto es el ambiente educativo. Esto tiene que ver con factores ambientales relacionados con la familia y la educación que recibe el niño sordo. Marchesi afirma que uno de los factores ambientales que rodean al niño sordo tiene que ver con la actitud de sus padres para enfrentar la discapacidad auditiva. Los padres sordos asumen con más facilidad la sordera de su hijo y le otorgan un sistema de comunicación como la lengua de signos que bien puede ser el input lingüístico necesario para el desarrollo del lenguaje en niños sordos. Dicho de otra manera, se da la adquisición de la lengua de signos de una manera natural y espontánea. No es el mismo caso para niños sordos con padres oyentes dado que para estos últimos hay mayor dificultad en la aceptación de la sordera de su hijo como también para encontrar el modelo de comunicación adecuado (oral, sistemas manuales complementarios, lengua de signos). Se afirma que estos padres prefieren el lenguaje oral, sin embargo, este no sería un proceso natural y espontáneo y dejaría de ser adquisición del lenguaje para darse un aprendizaje que requiere intervención controlada.

El ambiente lingüístico puede ser muy variado y esto influye en las socializaciones lingüísticas. Como lo explica Marchesi (2008) uno de los factores que inciden en la formación del desarrollo del niño sordo es el ambiente familiar. Este ambiente ofrecido por sus padres puede producir un fuerte impacto en el desarrollo comunicativo y es determinante en el

desarrollo del lenguaje. Es aquí cuando se empiezan a diferenciar las características de la población sorda pues se incluye la situación de si sus padres son oyentes o son sordos puesto que cada uno de ellos asume diferentes posiciones frente a la discapacidad auditiva de sus hijos. Los padres sordos con hijos sordos están de alguna manera preparados para la posible condición de sordera de su hijo, ellos por el hecho de tener un lenguaje de signos, pueden establecer pautas de interacción y comunicación prelingüísticas y lingüísticas con sus hijos a través de este lenguaje. Bajo estas características este lenguaje se da por adquisición en el niño y como fue descrito anteriormente, la adquisición constituye un proceso natural haciendo que los sistemas de comunicación usados sean más pertinentes dando mejores bases para el desarrollo de sus hijos sordos. Parece que este sistema de adquisición de lengua de signos es positivo en el desarrollo del niño sordo ya que de acuerdo a Marchesi (1987) la relación que existe entre el niño sordo y el input lingüístico es semejante a la que se produce entre los niños sordos oyentes y el lenguaje hablado. No todos los padres sordos usan un sistema de signos como input lingüístico para sus hijos sordos. Algunos recurren al lenguaje oral.

Por otro lado, están los padres oyentes de niños sordos. Estos padres pueden tardar en la detección de la discapacidad auditiva de sus hijos; al desconocer el problema se hará tardía su intervención además se hará evidente la carencia de la lengua de señas como modelo comunicativo. Los padres oyentes usan un modelamiento oral por lo que se cree pueden dejar de compartir experiencias vitales del niño sordo, todas las interacciones que hace un padre oyente con su hijo oyente en sus primeros años de vida, quedan limitadas si los padres oyentes no acuden a un sistema de lengua estructurado para comunicarse con su hijo sordo. Se debe tener en cuenta en el desarrollo del lenguaje en los niños sordos que los padres oyentes tienen dificultad para aceptar la discapacidad de su hijo y unas de las posibles razones para no usar el lenguaje de

señas es el miedo a que interfiera en el aprendizaje de la lengua oral y el desconocimiento a las posibilidades de un lenguaje distinto al hablado. Sin embargo, no se concluye que el lenguaje oral modelado por los padres sea negativo en los niños sordos. En un estudio realizado por Quigley y Frisina (como se citó en Ross 1997) comparó 16 niños sordos de padres sordos con 70 niños sordos de padres oyentes para determinar el efecto de un ambiente lingüístico oral en el hogar. Se encontró que los niños sordos de padres oyentes son superiores en habla que los niños sordos de padres sordos, no se encontró diferencia en otras habilidades lingüísticas como lectura labial, y sí una diferencia en deletreo manual de los niños sordos con padres sordos sobre los niños sordos con padres oyentes. No obstante, de este estudio se concluyó que no se determina hasta qué punto estas diferencias en los resultados fueron una extensión de los métodos comunicativos usados en el hogar antes de asistir a la escuela.

En mayor parte, los niños sordos con padres oyentes están inmersos en un ambiente lingüístico oral por las posibles razones que se explicaron anteriormente. En la investigación de Ross (1997) en uno de los cuestionarios aplicados a los padres (oyentes y sordos) de los niños sordos se les preguntaba si usaron la lengua de señas con sus hijos sordos cuando eran bebés; a esta pregunta 7 padres oyentes respondieron que sí y 236 que no, mientras que 46 padres sordos respondieron sí y 25 dijeron que no lo hicieron. Otra pregunta realizada fue si en el momento de la encuesta ellos usaban la lengua de señas con sus hijos sordos a lo que 7 padres oyentes respondieron sí y 216 dijeron que no. Por otro lado, de 71 padres sordos, 66 afirmaron que sí usan el lenguaje de signos y 5 no lo hacen.

El lenguaje oral es el que mayormente usan los padres oyentes en los niños sordos, es necesario entender cómo se da éste proceso y en qué beneficia o perjudica al niño sordo profundo en su formación. Es necesario comprender la dificultad que enfrentan los niños sordos

al tratar de adquirir un lenguaje oral dado que es una lengua que no puede oír. Las dificultades no sólo se evidencian en la carencia de producción de sonido y percepción de éste, sino también en el relacionamiento que se da entre el niño sordo y su madre en el primer año de vida. Gregory y Mogford (como se citó en Marchesi 1987) consideran tres aspectos que pueden resultar diferentes en el relacionamiento de una madre oyente que usa lenguaje oral con su hijo sordo. Estos aspectos hacen referencia a la alternancia, la referencia conjunta y a los juegos de anticipación. Cuando se habla de alternancia indica los tiempos y turnos que asumen los interlocutores en la interacción para intervenir y esperar la intervención de su interlocutor. En los niños sordos se observó que los tiempos en que madre e hijo vocalizan a la vez son frecuentes y dificultan la alternancia en la comunicación entre éstos. Continuando con los aspectos listados anteriormente, se encuentra la referencia conjunta. Esto apunta a las actividades que madre e hijo llevan a cabo cuando su atención se centra en los mismos objetos y añaden vocalización y expresiones lingüísticas. Las expresiones, explica Marchesi (1987) se convierten en un instrumento para regular la atención del niño. Sin embargo, esto tampoco se puede dar entre la madre y el niño sordo puesto que no puede establecer una relación del rostro de la madre con los sonidos y la comunicación que trata de establecer con éste. El último aspecto a describir es los juegos de anticipación. Se trata de la interacción madre-hijo cada uno asumiendo un papel que realizan con acciones previstas como explica el autor, son juegos que van acompañados de expresiones orales y se refuerzan con éstas, en los niños sordos cabe la posibilidad de usar señales táctiles para llevar a cabo estos juegos. La relevancia que tienen estas interacciones del niño sordo con su madre por las cuales se describen aquí en sus variaciones, es porque el niño sordo establece comunicación con su madre lo cual es, como explica Marchesi, la estructura básica que facilita los futuros intercambios comunicativos a nivel lingüístico.

Marchesi insiste en que desarrollar el lenguaje oral como lengua materna en los niños sordos profundos no es un proceso espontáneo ni natural como el que se da en los niños oyentes cuando adquieren este mismo lenguaje. El autor explica que desarrollar un lenguaje únicamente oral es un aprendizaje que carece de un contexto comunicativo e interactivo puesto que debe ser ordenado y planeado. Es decir, aprender una palabra en lengua oral será un proceso que los padres oyentes del niño sordo deben trabajar durante un tiempo hasta que dicha palabra sea aprendida. Por ello se explica que no ocurre dentro de una interacción espontánea donde normalmente hay intercambio de información. Para resaltar estas dificultades el autor en su mención cita la investigación realizada por Gregory y Mogford (como se citó en Marchesi 1987) en la que comprobaron que los niños sordos profundos teniendo un lenguaje oral como modelo, no alcanzaban las 10 palabras hasta después de los dos años de edad. Esto, explica la investigación, supone un retraso de un año en relación a niños oyentes. Si bien esta investigación no busca determinar qué nivel de desarrollo tienen los niños sordos en un comparativo con los niños oyentes, cabe mencionar los resultados de dichas investigaciones en el desarrollo del lenguaje oral ya que si puede ser un factor determinante en la formación del niño sordo, en su manera de comunicarse y de relacionarse.

A lo largo de los años se ha intentado determinar cuál lenguaje es el más conveniente para los niños sordos profundos; si lenguaje oral, lengua de señas o uno bimodal donde se entremezclan los dos. Por ello, existen otros estudios como el de Goldin-Meadow y Fieldman (como se citó en Marchesi 1987) en el cual comprobó que en los niños sordos expuestos a la lengua oral, la presencia de gestos simbólicos es progresiva e importante ya que usan los gestos para comunicarse además que con ellos simbolizan relaciones semánticas.

Cualquiera que sea el modelo adoptado por los padres debe darse de manera temprana Marschark (1999) establece que “el desarrollo del lenguaje depende de la frecuencia, consistencia y comunicación accesible sin tener en cuenta si es en señas o hablada.” Esto significa que la importancia en el desarrollo del lenguaje está dada en las interacciones tempranas con sus padres. Con la misma prontitud debe recibir atención educativa donde se le brinde estimulación de sus sentidos, actividades comunicativas y expresivas donde se involucra a los padres lo cual puede garantizar el desarrollo satisfactorio del niño. Los beneficios de una intervención temprana se han evidenciado en estudios como el de Yoshinago-Itano (como se citó en Powers 2001) el cual reveló resultados favorables en dimensiones lingüísticas y socioemocionales en niños sordos profundos. Otro estudio realizado por Ramkalawa (como se citó en Powers (2001) observa 16 niños entre los 27 a 29 meses con un rango de pérdida auditiva media y profunda, usando video análisis para investigar las competencias del lenguaje. Los investigadores encontraron que entre más temprana la intervención, mejor los resultados en las medidas para el lenguaje. Ello indica, la importancia que tiene por parte de los padres, hacer un diagnóstico temprano y una intervención de igual manera que puede tener una influencia positiva en el desarrollo del lenguaje del niño sordo profundo.

La lengua de señas en los niños sordos

El desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños sordos como se dijo en un principio es variado de acuerdo al ambiente expuesto. Se ha descrito cómo el lenguaje oral cobra importancia en los padres oyentes de niños sordos y de sus posibles razones para no querer usar lengua de señas como medio para comunicarse con sus hijos sordos, sin embargo, se ha puesto

en evidencia a través de los estudios mencionados, que los niños sordos buscan la forma para comunicarse y parece que encuentran mayor interés en la lengua de señas.

Como se ha mencionado anteriormente la lengua de señas en los niños sordos se hace presente incluso cuando se trata de desarrollar en el niño un lenguaje oral el cual constituye un medio importante de comunicación para la interacción y formación del sujeto sordo. Desde los años setentas se han hecho investigaciones que evidencian la adquisición de la lengua de señas en los niños sordos. El estudio de caso realizado por Bellugi y Klima (como se citó en Marchesi 1987) dio como resultado que el desarrollo la lengua de señas es un proceso con iguales características como el desarrollo del lenguaje oral en los niños oyentes. Por ejemplo, los niños sordos tienden a hacer generalizaciones de las reglas lingüísticas que disminuye a medida que aprende a hacer uso de éstas, el incremento de sus expresiones signadas es igual al incremento de palabras de un niño oyente.

A través de los estudios descritos en el presente capítulo acerca del desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños sordos profundos se ha puesto en evidencia la facilidad que éstos tienen para adquirir la lengua de señas y el incremento en el número de signos adquiridos por los niños sordos es mayor a las palabras adquiridas por los niños oyentes en la adquisición de la lengua oral.

En adición a lo anteriormente expuesto, para quienes están a favor de la lengua de señas la describen como el principal recurso para la comunicación dentro de la comunidad sorda que la aprende de forma natural y espontánea y la convierte en una lengua necesaria Becerra (2008). El primero en realizar un estudio lingüístico a la lengua de señas fue Stokoe (como se citó en Becerra 2008), quien alrededor de los años 60 afirma que el lenguaje de señas tiene una estructura lingüística propia convirtiéndolo en una lengua. Para llegar a esta conclusión Stokoe

realizó su estudio analizando la lengua de Señas Americana y sus componentes a lo que denominó Querología. El análisis llevado a cabo enfatizó la naturaleza simultánea de la lengua de señas: la configuración de la mano, la locación y el movimiento. Es a partir de esta descripción de Stokoe que la lengua de señas es considerada e incluida en el catálogo de Lenguas Vivas naturales de la Sociedad Lingüística Internacional (SLI). Con ello, aparecen dos corrientes pedagógicas para el desarrollo del lenguaje en los niños sordos, estas son La filosofía de la Comunicación Total, que defiende la posibilidad de desarrollar en el niño sordo un recurso de comunicación del cual puede valerse de material visual. Por otro lado el Modelo Educativo Bimodal presenta las estructuras semánticas y sintácticas de la lengua oral combinando emisión de sonidos con lenguaje de señas.

Sin embargo, estos dos modelos fueron cuestionados puesto que ponían la lengua de señas al servicio del lenguaje oral, y así es como la lengua oral en las escuelas empezó ser signado. Es decir, una especie de traducción de la lengua oral al de señas que no mantenía o respetaba propiamente la estructura del lenguaje de señas recién reconocido como lengua. Por otro lado, la lengua de señas recibe críticas en relación a la iconicidad del mismo la cual se creía no permitía concepciones más abstractas y complejas. El interés que esta lengua ha despertado en la psicología y la lingüística ha tenido influencia en lo educativo por cuanto hay diferentes perspectivas al uso de esta lengua en la enseñanza del sordo profundo y de los métodos para enseñarlo.

El lenguaje en la formación del sujeto sordo

Desarrollo cognitivo

El lenguaje y su presencia en el desarrollo cognitivo juega un papel importante en los seres humanos. Para Mayberry (2000) el desarrollo cognitivo es el producto de los intentos del niño por entender su entorno comprendido como la familia, la escuela, la sociedad donde se desenvuelve. De acuerdo a esta autora, los efectos de la sordera en el desarrollo cognitivo varían de un sujeto a otro. Se ha descrito anteriormente que los sordos constituyen un grupo heterogéneo y diversos factores determinan sus características. Así para Mayberry la familia, la sociedad y la cultura reaccionan e interactúan de distintas formas con el sordo. Consecuencia de ello es el desarrollo del lenguaje, el cual como se quiere plantear aquí, constituye un factor esencial en la formación del sujeto sordo.

La cognición de un sujeto se refleja de acuerdo a Mayberry (2000) en el desempeño de tareas del lenguaje verbal y no verbal. Las cuales incluyen percepción, memoria, imagen mental, formación de conceptos, solución de problemas, aprendizaje de lenguaje, éxito académico y el hacerse su camino en la vida. Para tratar de determinar cuál es el rol que cumple el lenguaje en el desarrollo cognitivo de un sujeto sordo y cómo éste incide en la formación del mismo se abordará a Vigostsky (como se citó en Bruner1984) quien considera que el pensamiento se origina de forma diversa al lenguaje. Es decir, no tienen los mismos orígenes pero sostiene que están conectados de manera funcional en la que ambos facilitan el desarrollo cognitivo. Vigotsky sostiene que es esa conexión en la que el lenguaje se convierte en pensamiento y el pensamiento en lenguaje.

En esta dialéctica de pensamiento y lenguaje, Bruner (1984) sustenta la teoría de Vigostky y explica que para su desarrollo cognitivo el ser humano se enfrenta desde su infancia al mundo, que no adquiere habilidades cognitivas de manera aislada sino que las alcanza a partir de su interacción social, la relación con otros para comprender un mundo cuya naturaleza es

simbólica codificada en el lenguaje que es socialmente construido. Todo ello indica, desde esta perspectiva, que el desarrollo cognitivo se sirve de la representación que el sujeto hace del mundo y que es con el lenguaje que puede lograrlo. Es así como Pierce citado en Mayberry (2000) afirma que “el lenguaje contiene el pensamiento y el pensamiento necesita del lenguaje porque toda estructura cognoscitiva en una situación simbólica puede ser manifestada por signos.”

De igual manera en favor de esta posición Marchesi(1987) p. 37 explica que lenguaje y pensamiento interactúan e influyen en funciones como organización perceptiva, en la dirección de la atención, en la estructuración de la información, en la selección de relaciones para la adquisición y desarrollo de conceptos y categorías, en la orientación para la solución de problemas y en el control del comportamiento y la planificación de la actividad. Todas estas posibles porque inicialmente se dé un desarrollo del lenguaje que le permite a través de la comunicación interactuar socialmente y es con la interacción con los otros como se ha afirmado en esta investigación que el sujeto se forma, se construye y se consolida. No se puede concebir el desarrollo del ser humano sin el lenguaje, porque este con todas sus variaciones es esencia del ser humano y de ello da cuenta desde sus orígenes.

Desarrollo social del sujeto sordo.

Para el desarrollo social del niño sordo se requiere que tenga posibilidad de interacción y para hacerla posible es necesario que posea un lenguaje desarrollado. Sus primeras interacciones sociales las establecen sus padres quienes a través de éstas desarrollan un lenguaje para la comunicación con su hijo sordo la cual les facilita la interacción. Vigostky afirma que en el desarrollo del niño todas las funciones aparecen en el plano social y que luego estas pasan al plano individual, se interiorizan en el niño. Así, el autor en mención concluye que todas las

funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. Los padres son determinantes en el desarrollo social del niño sordo, pues como explica Bruner (1984) las interacciones con los padres desarrollan el lenguaje y este a su vez le permite el intercambio social. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los padres, quienes son el primer ambiente educativo y social del niño pueden asumir de formas muy distintas la discapacidad auditiva de su hijo sordo afectando esto, su desarrollo. Explica Marchesi (1987) que la respuesta que los padres dan a la dificultad auditiva que presenta su hijo y el tiempo que esta respuesta perdura pueden ser muy importantes en el desarrollo global y en particular en el desarrollo social del niño. Se describen situaciones en las que los padres oyentes tienen sentimientos de culpa, de rechazo, de sobreprotección, de frustración. Por ejemplo, los padres oyentes que no saben cómo atender la discapacidad auditiva de su hijo sordo sienten frustración por la ausencia de respuestas a los intentos por comunicarse. Afirma Marchesi (1987) que esto tiene como consecuencia la disminución de las interacciones, generando ansiedad y aislamiento.

Lo anterior permite comprender que el ambiente familiar es trascendental en el desarrollo del niño sordo no sólo para el desarrollo lingüístico y comunicativo como se explicó anteriormente, sino también en lo social y afectivo del sujeto sordo. La estimulación que la madre ofrece al niño sordo a través de la comunicación desarrolla competencias comunicativas las que determinan la conducta del niño sordo y de su madre hacia él. El estudio llevado a cabo por Silvestre (2009) buscaba explorar las interrelaciones en las dimensiones comunicativas establecidas por la madre oyente con hijo sordo. La población de este estudio fueron 54 niños sordos entre los 1 y 7 años de edad con implantes cocleares que habían sido diagnosticados e intervenidos clínicamente a tiempo con los implantes, la mayoría de ellos 37 en total, eran sordos profundos, con sordera severa 8 niños y media 7 restantes. El estudio se llevó a cabo a través de

cuestionarios y observaciones de situaciones preparadas para evaluar la comunicación de las madres con sus hijos sordos. Los resultados mostraron que en la interacción madre-hijo las iniciativas para comunicación fueron tomadas en su mayoría por la madre, incluso en el juego libre pero las respuestas de sus hijos fueron adecuadas; además concluye que en la evaluación del desarrollo socio-afectivo de estos niños se vieron resultados positivos al igual que en competencia social. Se destaca en esta investigación las conductas de feedback o retroalimentación que tiene la madre con su hijo y las adaptaciones que hace a sus producciones lingüísticas con su hijo sordo. Indiscutiblemente la interacción de la madre con su hijo sordo es un factor importante en el desarrollo del lenguaje como se evidenció en los anteriores estudios para el desarrollo de éste y de su dimensión socio-afectiva. Es el hogar, los padres del niño sordo y en particular la madre, quien ofrece la intermediación para la comprensión del mundo que hace el niño a través de los juegos y los momentos de interacción con su madre.

A lo largo de la presente investigación se ha comprendido el lenguaje como factor fundamental en el desarrollo y en la formación del sujeto sordo. Su presencia a través de un sistema de comunicación bien desarrollado favorece su construcción como individuo la cual apunta y a su vez se sirve de las interacciones con su medio ambiente; en ese ir y venir se está formando. Dice Marchesi (1987) “el lenguaje ayuda a que el niño se configure como individuo, diferenciándole de lo externo a la vez que incluyéndole en una pluralidad.” (p.157)

Por otro lado, existen diferentes planteamientos a la relación que puede tener la discapacidad auditiva con el desarrollo psico-social del niño sordo. Valmaseda (1987) establece que existen algunos aspectos en la personalidad del sordo que se pueden observar tales como el ser socialmente inmaduro, egocéntrico, rígido e impulsivo con problemas conductuales. Sin embargo, es necesario evitar las generalizaciones ya que estos comportamientos son

determinados por otros factores que van mucho más allá del hecho de carecer del sentido del oído. Se podrían mencionar algunos factores como el nivel de competencia comunicativa, la interacción con sus padres e iguales, la intervención educativa.

En contraste con lo anterior, Villalba (1996) afirma que en los sujetos sordos la falta de audición produce un aislamiento que le dificulta la comunicación, la comprensión y la emocionalidad que se transmite con los sonidos. El autor hace referencia al lenguaje oral como el medio para que el sordo comprenda los sentimientos y emociones del otro que están implícitos en el habla. Sin embargo no hace mención de cómo esto podría ser sustituido con la lengua de señas desarrollada. Villalba (1996) deja ver en su artículo que un lenguaje escaso limita las interacciones donde el adulto puede explicar al niño sordo el origen de un evento, las intenciones de los demás, la complejidad de las cosas lo cual podría definirse como la acción pragmática del lenguaje. Estas carencias tendrían una consecuencia o tal vez varias en el niño sordo y se traducen en inseguridad, egocentrismo, falta de control sobre su conducta o impulsividad. No son rasgos propios del sordo por la naturaleza de su condición sino por la falta de interacciones complejas con sus padres dadas por un lenguaje ampliamente desarrollado que le permita superar la posible falta de información y aislamiento del mundo que le rodea. La importancia que el lenguaje adquiere en el desarrollo social del sordo enmarca un entorno familiar capaz de darle información completa de la realidad.

Para concluir con la descripción del desarrollo social y afectivo del sujeto sordo hay que recalcar que la posición de este proyecto de investigación no es afirmar que los sordos tengan un perfil de personalidad característico y que este sea inherente a su condición auditiva. Cabe resaltar que dichos rasgos son el posible resultado de factores que se han identificado durante la formación del sordo y que varían de uno a otro ya que como se ha reiterado a lo largo de esta

investigación los sordos constituyen una población heterogénea. Es evidente que el lenguaje nuevamente juega un papel crucial en la formación del sujeto sordo ya que no sólo es a través de este que se desarrolla o forma desde lo comunicativo sino también la incidencia que tiene en el desarrollo cognitivo y finalmente su presencia e importancia en las relaciones e interacciones sociales que según manifiestan los autores están dadas a tener éxito cuando el lenguaje se desarrolla amplia y complejamente dotando de códigos lingüísticos para la comunicación, de procesos internos para la cognición y externos para tomar de los otros lo que requiere para comprender el mundo. Puede afirmarse, que el sujeto sordo se beneficia de la lengua ya sea oral o de señas siempre y cuando esta le de las posibilidades de relacionarse y apropiarse de la realidad que le rodea.

El sujeto sordo: de la casa a la escuela

El hogar constituye el primer lugar donde se dan las interacciones más importantes para el sujeto sordo pues es allí en donde las relaciones padres-hijo determinan el desarrollo y formación del sordo. La familia provee ambientes para el desarrollo lingüístico, comunicativo, cognitivo, social y afectivo. Le dota de una serie de valores e ideas que han sido transmitidas a través de las interacciones con cada uno de sus miembros. Ello, partiendo de la premisa que el niño sordo cuente con la suerte de haber recibido dicha formación en casa. De no ser así, tendrá dificultades al llegar a la escuela, espacio donde debe confrontar la realidad del mundo que a través de sus padres fue contada. El niño sordo tendrá frente a él otros niños que no tienen su misma condición auditiva, que cuentan con otras percepciones del mundo y otras experiencias. Todas, con diferentes contextos se congregan en un solo punto: la escuela. Es allí donde el sordo profundo debe afrontar mayores retos que demarcarán y continuará con su formación cognitiva, procedimental y actitudinal. Acevedo (2009 p. 114) define la escuela como

“una semiosis social o red de relaciones en espacios y tiempos, encarna intencionalidades concretas: socializar, conocer y formar”.

Visto de esta manera, la escuela representa la sociedad donde se congregan los sujetos con iguales o diferentes contextos y finalmente establecen unas relaciones mediadas por el lenguaje. Acevedo añade que es el lenguaje con el cual se funda, se construye y se implementa los procesos de interacción. Esta perspectiva ubica al lenguaje con un sentido pragmático que trasciende el mero hecho de instrucción o de información en la escuela, no es el lenguaje un objeto para analizar en sus distintos componentes, sino el lenguaje como dice Acevedo el fundamento para la socialización, la formación y los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución escolar.

Frente a lo anterior, surge un interrogante; concebida la escuela como un lugar de socialización donde se forman los sujetos por sus interacciones y en los procesos de enseñanza – aprendizaje, ¿cuál es el panorama escolar para el niño sordo profundo? Es sabido que la sociedad es mayoritariamente oyente y que los sordos constituyen una minoría, es pertinente tratar de conocer cómo las interacciones y socializaciones mediadas por el lenguaje favorecen al sordo profundo, si se entiende el propósito de la escuela como espacio de formación integral establecidas en el currículo y reconociendo tres dimensiones del ser humano: cognitiva, procedimental y actitudinal.

La experiencia que tiene el sujeto sordo en la escuela influye en su formación como individuo, en el desarrollo de su identidad. Teniendo en cuenta que es en la escuela donde el individuo sordo tiene la posibilidad de interactuar con sus compañeros de clase, con los profesores y demás miembros de la comunidad educativa es importante resaltar que la actitud de estos actores hacia el sujeto sordo le darán la posibilidad de sentirse incluido y parte de esa

comunidad. En el estudio de Nikolaraze & Hadjikakou (como se citó Chen 2014) se describió que en las experiencias educativas de 25 adultos sordos lo más crítico tuvo que ver con las interacciones con los pares oyentes en la escuela. Así mismo en otro estudio realizado por este mismo autor en el 2007 indicó que las experiencias académicas y sociales compartidas en la escuela entre los sordos y sus profesores y compañeros fueron cruciales en el desarrollo de identidad del sordo. Estas experiencias parten de las interacciones que se den y las interacciones a su vez construyen relaciones que tienen como puente el lenguaje. Es a través de éste que se construye una relación de socialización del sujeto sordo con los demás miembros de la comunidad educativa. Cabe indagar qué sucede en la escuela de oyentes o escuelas ordinarias donde es probable que no todos los miembros de esta comunidad compartan un mismo modo de comunicación al de los sordos, llámese lenguaje de señas o lenguaje oral. Dado lo anterior, ¿qué pasa con el estudiante sordo y el desarrollo de su identidad ya que no tiene posibilidad de comunicarse con sus compañeros y con sus profesores porque no conocen un lenguaje con el cual pueda comunicarse con él? De acuerdo Janesick y Moores (como se citó Chen 2014) los estudiantes sordos que asisten a escuelas para sordos o escuelas especiales están familiarizados con la idea que la sordera es una cultura étnica. Afirma Chen que en este tipo de escuelas la lengua de señas es usada incluso fuera del aula por profesores, compañeros y personal de la institución y que además, entre mayor sea el contacto del sordo con otras personas sordas, tienen una actitud más positiva de la sordera, que trae consigo la integración del sordo a la comunidad sorda después de graduado. Por otro lado, los sordos que atienden a escuelas de oyentes tienen la percepción que la sordera es una discapacidad, lo cual afecta el desarrollo de su identidad. Esto puede dirigir la mirada a una carencia que como sociedad se hace evidente en la escuela y es la falta del interés de los sujetos oyentes por los sordos. Es esa actitud de profesores, estudiantes y

demás miembros de la comunidad educativa donde tener competencia en el lenguaje de señas no es una prioridad relegando al sordo a pocas oportunidades de conocer al otro y que ese otro le conozca a él. Es una actitud que los invisibiliza. Considerar formar al sordo en una escuela especial o de sordos, reitera lo que fuera la educación excluyente al sacar a una población de un medio educativo ordinario para de alguna manera aislarlo de otras posibles percepciones del mundo. La apuesta de la escuela debe ser por consiguiente la de fomentar, de interesar y provocar a cada uno de sus miembros a voltear su mirada hacia aquellos que han ignorado por la carencia de un lenguaje que les permita acercarse el uno al otro. La escuela debe por tanto conocer y reconocer en el sordo una minoría con una identidad cultural y con un lenguaje propio, dicho por Chen (2014) este reconocimiento de su identidad y de su lenguaje, en lugar de ser tratados como una población con una discapacidad etiológica, le permite desarrollarse en un ambiente de aprendizaje favorable.

Recorrido histórico de la escuela para la educación especial en el siglo XX: de la deficiencia a la inclusión

La escuela que se conoce hoy no es la misma del siglo pasado. El paso del tiempo genera cambios que se evidencian en la sociedad y así mismo en la educación producto de la constante reflexión e intervención de los actores involucrados. No todo lo que se conoce hoy en la escuela para la inclusión, existió desde el principio. Las consideraciones, concepciones y compromisos que asume la actual sociedad frente a la inclusión ha evolucionado favoreciendo a la población con alguna discapacidad física o mental, pero no ha terminado pues aún se puede observar que podrían darse más avances en el pensamiento de un colectivo que convive o que rechaza, que interactúa o que aísla a un grupo de personas con algunas diferencias como lo son los sordos profundos sujetos de esta investigación. Según Marchesi (2008) para inicios del siglo XX la

discapacidad se conocía como deficiencia y se empieza a trabajar en lo que sería una categorización de los trastornos que se detectaban en los alumnos, para ese entonces se consideraba que dicha deficiencia era inherente en el niño y las posibilidades de intervención ya fuese clínica o educativa, eran casi nulas. Más adelante, hubo un interés por determinar con mayor precisión el trastorno y para ello se valieron de las pruebas de inteligencia disponible en el momento. Una de ellas fue el test Benet-Simon de acuerdo a Vergara (2002) El objetivo era determinar el nivel de retraso mental para decidir a qué escuela debían asistir alejándolos de las escuelas ordinarias. A partir de entonces surgen las escuelas de educación especial. Estas debían responder y atender a aquellos alumnos con algún tipo de retraso mental según las pruebas que presentaran. Con ello se suponía dar inicio a una educación distinta a la dada en las escuelas ordinarias para la población con alguna discapacidad lo cual se daría a través de personal docente especializado y recursos de la misma naturaleza. En el año 1905 se realiza el Congreso Internacional de Hygiene Scolaire el cual buscaba la formación de personas con alguna discapacidad en escuelas específicas. Es en los años 40 y 50 cuando se tienen en cuenta que posibles factores sociales y culturales tendrían que ver con las deficiencias que hasta entonces eran consideradas innatas. En Alemania surge una forma de intervención llamado Pedagogía Terapéutica o Curativa y se realiza el congreso con este mismo nombre. Así mismo se difundió por los Estados Unidos y otros países iniciativas para la atención especial de lo que llamaban “deficientes mentales”.

Es así como hacia los años 70 se abre paso a la intervención de la que carecía esta población con discapacidad cuyos cambios provenían desde lo clínico, psicológico y educativo. Es en el siglo XX que la educación especial cambia su rumbo y como se dijo al inicio, cuando se toma partido en la educación por parte de las personas que hace parte de ella, hay una reflexión

que produce cambios cuando se actúa a partir de esta. Es lo que sucedió cuando se consideró que los sujetos con alguna discapacidad no estaban siendo desarrollados en su mayor potencial por lo que se piensa en integración lo cual transformaría las concepciones que hasta los últimos años habían predominado cual era de tener en escuelas “especiales” a una población de la sociedad, generando una marginación y aislamiento de las experiencias que podrían vivir en la escuela ordinaria. Illann Arnaiz (como se citó en Vergara 2002) afirma que esta integración busca superar ese punto de comparación entre los estudiantes normales y los “anormales” y reestablecer un contexto social, cultural y escolar que propenda el desarrollo de todos los seres humanos en sus máximas potencialidades. De igual forma Polaino citado en Vergara (2002) establece que la integración busca normalizar el acceso a la educación de la que tienen derecho las personas con alguna discapacidad y que esta no se trata de un tratamiento pedagógico igual al de los demás niños, sino, uno con medidas especiales. Los principios de integración y normalización iniciaron en países nórdicos, en Italia y en Estados Unidos y fueron adoptados por muchos países haciéndolos políticas sociales y educativas que son vigentes en la actualidad.

En consecuencia con lo anterior, hoy día la educación especial se denomina de Inclusión. Es una definición más amable y su principio es más igualitario. Sin embargo, esta intención de igualdad puede ser mal interpretada por los actores de la comunidad educativa porque pueden terminar obviando las medidas especiales para una educación vista en recursos, metodologías y en las mismas socializaciones que corresponda a las necesidades de la población diversa. La educación inclusiva es mucho más amplia porque en ella se comprende la diversidad no sólo vista como unas condiciones clínicas del individuo sino también todas esas características que desde lo social pueden hacer que un sujeto sea víctima de exclusión. Booth (como se citó en Krechensky 2015) afirma que: “la inclusión en educación es un aprendizaje que contempla la

participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad” (p.22). Esta percepción de la educación en la que se da fuerza a la inclusión es el resultado del interés por los derechos de los otros, por superar las desigualdades y que se oficializa en la UNESCO desde 1990; de allí en adelante el término inclusión abre campo a acuerdos importantes que darán luces para que desde la educación se plantee una sociedad que piense en el otro, que el mal llamado “diferente” en realidad no lo sea y sobre todo que su participación en la escuela le permita su formación como sujeto. Stainback (como se citó en Kraschensky 2015) se refiere a la escuela inclusiva como una que educa a todos los estudiantes en la escuela ordinaria. La inclusión no es solamente el ingreso a tomar clases en un aula sino también hacer parte de todas las actividades de la escuela; llámense culturales o deportivas.

En conclusión, lograr la perspectiva educativa que se ha dado en relación a la población diversa ha sido un recorrido marcado por la discriminación y el desconocimiento de sus derechos y capacidades. La historia que aquí se describió cuando a principios del siglo XX, el otro era “deficiente” muestra claramente que el desconocimiento del otro lleva a concepciones equivocadas, a juicios de valor que resultan dolorosos para quien debe vivirlos y lo cual termina en el aislamiento. La sociedad da un paso valioso en el conocimiento del otro, de su igualdad, de la necesidad de incluirlo. Aunque se pueden encontrar posibles falencias de los sistemas educativos en su política de inclusión, es un proceso que no ha parado desde principio de siglo y el cual sigue avanzando en la medida que la escuela forme a la sociedad pensada en el otro.

El currículo propuesto en la formación del sujeto sordo

La escuela de hoy en Colombia propende a viva voz una educación inclusiva, donde sus puertas están abiertas a toda la población sorda y que allí encontrarán un espacio de formación para la vida. Las instituciones educativas buscan que a través de su Proyecto Educativo

Institucional cobijado por el currículo, el individuo alcance unas competencias para el desarrollo y formación de sus tres dimensiones: cognitiva, procedimental y actitudinal. Cada institución cuenta con la autonomía para construir el currículo como lo determina la Ley General de Educación de 1994.

En Colombia, a través del Ministerio de Educación Nacional se formuló la cartilla Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Limitación Auditiva en el año 2006 en el marco de los acuerdos firmados en la Unesco en los cuales Colombia se Dichas orientaciones van dirigidas a todas las instituciones que reciben población sorda desde educación preescolar hasta educación superior y tiene como punto de partida su condición lingüística para la atención educativa. En esta primera instancia se observa como el lenguaje que haya desarrollado el niño sordo desde su hogar será fundamental en la institución educativa donde se haya de formar. Marchesi (2014) afirma:

La finalidad de la educación es favorecer el desarrollo personal, emocional, intelectual y lingüístico, la interacción social con los otros, el conocimiento de la sociedad y de las personas y proporcionar las habilidades necesarias para poder incorporarse de la forma más activa y autónoma al posible mundo de las relaciones personales, del trabajo y de la sociedad. (p. 229)

Lo anterior, representa el ideal de la escuela para el individuo sordo. Si se analiza en detalle lo descrito por el autor en su concepción de la educación queda resumido en el desarrollo de tres dimensiones del ser humano y que en la escuela colombiana se propone desarrollar y evaluar: lo cognitivo, procedimental y actitudinal. La escuela organiza su currículo en torno a esos ejes y por consiguiente los procesos de enseñanza y aprendizaje que se establezcan deben tener claro los objetivos, las estrategias, la metodología entre otros componentes para alcanzar el pleno desarrollo de esos tres aspectos en el niño sordo. Hegarty (como se citó en Marchesi 1987)

propone cinco posibles currículos para la formación de niños sordos que asisten a las escuelas ordinarias en el marco de la inclusión.

El primer currículo corresponde al currículo normal donde se propone que el sujeto sordo haga parte del mismo programa de trabajo que la institución ha organizado para los demás estudiantes. En este currículo se espera la participación de sordos hipoacúsicos con prótesis que le permite seguir el mismo currículo que sus compañeros oyentes sin enfrentar mayor dificultad auditiva y participando de manera normal de las clases. También se requiere que el docente tenga la capacidad de entender a su estudiante y del problema para superar las posibles dificultades. No es un currículo pensado para sordos profundos ya que su nivel de pérdida auditiva le traería complicaciones en el desarrollo de las clases. El segundo currículo propuesto es el currículo normal con alguna modificación. Este sería el mismo que siguen los alumnos oyentes, sin embargo, presenta algunos cambios para que el sordo tenga algún progreso sin mayores dificultades. Este tipo de currículo propuesto recibe algunos cambios en los objetivos educativos como el prescindir de algunas materias y hacer refuerzos complementarios los cuales van dirigidos al desarrollo del lenguaje oral y ofrecer explicación de los temas que ven en clase para su comprensión. El autor enfatiza que este tipo de currículo requiere de un nivel de lenguaje aceptable por parte del sordo para que pueda involucrarse en las actividades escolares de la que también hacen parte los alumnos oyentes. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede evidenciar la incidencia del nivel de pérdida auditiva y el nivel de competencia del lenguaje que tenga el estudiante sordo profundo ya que esto le permite mayor integración en el aula y participación con los compañeros oyentes en un currículo normal. No contar con un buen manejo del lenguaje le implica necesariamente asistir a una escuela ordinaria con un currículo normal con modificaciones significativas. Esta tercera propuesta de currículo de Hegarty, es un equilibrio

entre el currículo de los alumnos oyentes y el currículo específico para los alumnos sordos. El autor explica que aquí el alumno sordo puede participar en las actividades escolares de los oyentes pero a su vez debe recibir una atención específica lo que describe como apoyo dado en horas diarias para la adquisición y desarrollo del lenguaje oral, la lectura y explicación de lo que más tenga dificultad el alumno sordo como alguna materia o tema. Lo anterior, guiado por un docente de apoyo que determina el tiempo que el sordo debe permanecer en el aula de apoyo de acuerdo a sus necesidades y progresos. El docente de apoyo se debe valer más del lenguaje de signos ya que es más fácil para el sordo profundo en términos de comunicación y comprensión segura de lo que haya visto en el aula de clase ordinaria y que fueron recibidos inicialmente en lenguaje oral. El autor sugiere este tercer currículo como el más apropiado para el sordo profundo por las razones anteriormente expuestas.

Continuando con lo anterior, los dos últimos currículos son currículo especial con adiciones y currículo especial. En el currículo especial con adiciones se contempla al alumno sordo con un nivel de lenguaje o competencia lingüística que no le permite ingresar al aula con los alumnos oyentes y que por tanto requiere de preparación en la adquisición de un lenguaje y desarrollo lingüístico, de lectura escritura y cálculo. Podría afirmarse que este currículo ben podría desarrollarse con los alumnos sordos que en su ambiente familiar no recibieron formación para el desarrollo del lenguaje lo que implicaría un retraso importante en otros aspectos que se benefician de la presencia del lenguaje en el sujeto. Esto conlleva a que el estudiante sordo con éstas características y asistiendo a una escuela ordinaria, se limite a participar en actividades deportivas y tal vez artísticas con los alumnos oyentes pues el resto de su formación debe darse en el aula de apoyo o unidad específica. El quinto currículo es una propuesta para el estudiante

sordo con alguna limitación física o motora que lo aparta del aula de oyentes ya que debe recibir atención especial individual para el desarrollo de sus habilidades motoras, sociales y personales.

Se puede concluir que de acuerdo a esta propuesta de currículo, el lenguaje desarrollado en el niño sordo determina su nivel de participación en la escuela ordinaria, en el aula de clase, facilitando su integración e inclusión en las actividades desarrolladas por la institución educativa. Entre menos maneje un lenguaje oral o de señas más apartado tendrá que permanecer de sus demás compañeros teniendo menos oportunidades para interactuar. Las instituciones educativas tienen un reto en la elaboración del currículo e implementación del mismo ya que deben conocer y tener claras las características de la población sorda que reciben para garantizar su formación e inclusión con el resto de la comunidad educativa y en la sociedad.

Marco legal para la inclusión en Colombia

Las políticas de inclusión educativa aplicadas hoy en día en Colombia obedecen a los acuerdos establecidos en la Conferencia Mundial de Jomtien, Tailandia por UNESCO en 1990 donde se realiza la declaración para la Educación para Todos. Es a partir de la Convención entonces cuando en la Constitución Política de Colombia 1991 declara en el artículo 68 del capítulo I que: “la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales o capacidades excepcionales son obligaciones especiales del Estado”. Así mismo señala, en el artículo 13 del título II capítulo.1 que “todas las personas nacen iguales y que el Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva además de tomar medidas en favor de grupos discriminados por su condición física, mental o económica”.

Ante este panorama, se crea un escenario favorable para la inclusión de la población sorda en Colombia en términos de normatividad.

Más adelante sucede otro hecho importante cual es la Conferencia Mundial de las Necesidades Educativas Especiales de Salamanca en 1994 de la UNESCO. Allí, se impulsó la educación como un derecho básico y el fundamento de una sociedad justa e igualitaria por lo que se dieron directrices para que los países participantes formularan políticas que atendieran desde las escuelas a todos los niños y en especial a aquellos con necesidades educativas especiales. Las escuelas debían contemplar una reforma en la que empezaran a ser inclusivas y con el efecto que ello podría traer al educar a su comunidad para la inclusión.

Así mismo para el año 2000, Colombia se compromete en el Marco de Acción de Dakar con mantener la política de “Educación para Todos” iniciada en 1990 en la que se buscaba vincular a todos los niños en la educación básica y generar estrategias para su permanencia. Continuando con su interés por participar en las políticas de educación inclusiva, Colombia se hace presente en la Convención Internacional de Derechos para las personas con discapacidad de la UNESCO en el 2006. Con estos acuerdos internacionales a los que se acoge Colombia, surgen las leyes que regularán la implementación de las nuevas políticas educativas para la inclusión.

En respuesta a cada uno de los compromisos adquiridos en las convenciones Internacionales de la UNESCO, surgen en orden cronológico y respectivamente leyes y decretos para la reglamentación de las medidas adoptadas por el país. Por ejemplo, la ley 115 de 1994 General de Educación en el que su tercer título, capítulo 1 establece:

La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio

público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos.

Así mismo se puede encontrar en este mismo capítulo de la ley 115, el artículo 48 el cual hace referencia a las aulas especializadas para la formación y atención de población con discapacidad como también la incorporación de programas de apoyo pedagógico que cubran y respondan las atenciones educativas de las personas con alguna discapacidad.

Esta ley se regula con el decreto N.2082 de 1996 el cual afirma que la atención de población con discapacidad es de carácter formal, no formal e informal la cual será ofrecida por instituciones educativas públicas o privadas. Más adelante la ley 715 de 2001 reglamentada en el artículo 369 de 2009 orienta la organización de los servicios de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con discapacidad. Finalmente la ley 1346 de 2009 aprueba y adopta la convención de los derechos de las personas con discapacidad.

Sin embargo, mucho antes de estas leyes y convenciones mundiales a favor de la inclusión y la igualdad de la discapacidad, en Colombia se había fundado el INSOR para el año 1955, por sus siglas Instituto Nacional para Sordos (MEN 2012) entidades que actualmente están adscritas al Ministerio de Educación Nacional que según decreto 2009 de 1997 y el acuerdo 003 de 2012, este Instituto tiene como objeto promover desde el sector educativo el desarrollo e implementación de políticas públicas para la inclusión social de la población sorda, entre otras funciones descritas en MEN (2012).

Dicho brevemente, ha sido necesario que la igualdad para la población con discapacidad se promulgue desde políticas mundiales a las que cada país se acoge. Muestra, que como

sociedad aún existe el desconocimiento del otro como un igual y que ha sido necesario que a través de leyes y decretos se promuevan políticas de equidad e igualdad en el trato desde lo educativo y laboral. Si bien estas leyes favorecen la intervención del estado en la educación a la discapacidad como una prioridad, habría que preguntarse si todo lo establecido en el papel es realmente garantía para que una sociedad que se reconozca en el otro aún con su diversidad.

Marco contextual

La Institución Educativa donde se lleva a cabo la presente investigación se encuentra localizada en la ciudad de Barrancabermeja en la comuna 2, en el departamento de Santander. Es una institución de carácter público adscrita a la secretaría de educación de la ciudad y tiene dos jornadas. Tiene 13 años como institución educativa ya que anterior a esto era un centro auxiliar de servicio docente. Actualmente, cuenta con 2400 estudiantes matriculados de los cuales 600 pertenecen a la básica primaria ubicada en la sede B en la comuna 1 de la ciudad y 1800 a la básica secundaria en la sede principal en las dos jornadas. La población estudiantil que asiste a la institución pertenece a los estratos 1,2 y 3. Esta ciudad ha sido marcada por la violencia de la región, específicamente del Magdalena Medio, por lo que existen casos de alumnos que pertenecen a la población desplazada lo que los pone en condición de vulnerabilidad. Dentro de este contexto, se ubican los estudiantes sordos de la institución. Asisten 33 estudiantes sordos; 16 son sordos profundos y 17 sordos con diferentes niveles de pérdida auditiva. De los 16 sordos profundos 8 pertenecen a la básica primaria y 8 a la básica secundaria y media. La población de interés de esta investigación es los alumnos sordos profundos de básica secundaria y media. Dos

de estos estudiantes tienen implantes cocleares y se encuentran en los grados 6° y 10°. Los otros 6 sordos profundos no tienen ningún implante. La institución ofrece 9 modalidades: análisis químico, salud, comercio (secretariado ejecutivo y organización empresarial), electrónica, electricidad y mecánica. Los estudiantes antes de ingresar al 10° seleccionan la modalidad a la cual quieren pertenecer durante los dos últimos años de educación secundaria, obteniendo título de bachilleres con énfasis en la modalidad que haya sido de su escogencia. Este título permite continuidad de formación de los estudiantes en el SENA, entidad con la que tiene convenio en el programa de articulación. La institución cuenta con talleres y laboratorios para llevar a cabo los planes de estudio de las modalidades. Los sordos de la básica secundaria están distribuidos en las siguientes jornadas: dos sordos están en 6° y 7° en la jornada de la mañana. Los otros 6 asisten en la jornada de la tarde ubicados así: los dos alumnos sordos de 10° pertenecen a la modalidad de gestión empresarial y mecánica. Los otros 3 de 11° asisten a las modalidades de electrónica, mecánica y electricidad. De estas modalidades toman 12 horas a la semana el resto de tiempo asisten a las clases de las asignaturas del núcleo común y las clases especiales de español para sordos.

Capítulo III

METODOLOGÍA

Introducción

El capítulo tres describe el proceso que sigue la investigación desde el planteamiento del objetivo cual es comprender la incidencia de la cultura académica y de la comunidad educativa en la formación cognitiva, actitudinal y procedimental del sujeto sordo. Para ello, se plantea la investigación cualitativa, pues dado su enfoque como lo describe Galeano (2015): “permite al investigador hacer uso de diferentes técnicas, tomar información de fuentes variadas, y producir una comprensión del tema investigado” (p. 14) En consecuencia, se sigue el método fenomenológico con el cual se busca comprender los factores culturales y contextuales que inciden en la configuración subjetiva del sordo en su formación desde la escuela. El enfoque que se dará a la investigación es hermenéutico, entendiendo que para comprender se debe describir, analizar e interpretar el fenómeno que se investiga; los objetivos específicos se plantean conforme el propósito investigativo. Ramírez (2011) afirma que la interpretación hermenéutica consiste en entender a los demás en actitud de diálogo. En este caso, la técnica de recolección de datos se basa en observaciones, entrevistas y conversatorios tomando las voces de los protagonistas participantes.

Tipo de Investigación

Para comprender la formación cognitiva, actitudinal y procedimental del sujeto sordo se requiere conocer su historia familiar, su experiencia vivida, su pensamiento y valores dentro de un contexto. Es necesario contemplar esta formación como un proceso que inicia en la familia, su primer ambiente educativo, hasta la escuela que además trasciende en su vida; en ambos escenarios su interacción con los otros depende del lenguaje desarrollado. Para el propósito de

esta investigación es necesario fundamentarse en la investigación cualitativa. La investigación cualitativa se enfoca en la realidad social, cultural e histórica del sujeto, que además es el principal informante, y que se da a conocer a partir de la comprensión.

La investigación cualitativa ofrece diversas perspectivas o enfoques para su realización. En este proyecto de investigación se dará un enfoque hermenéutico cuyo objetivo es comprender. Gadamer, como se citó en Rojas, (2011) afirma que “comprender es esencia del ser humano, se da de una manera dialéctica en su relación con el medio y en este proceso participa toda la formación histórica del sujeto”. Lo que se materializa en tres momentos de la investigación: El primero describir el fenómeno, el segundo momento analizar la relación entre la información que se produce durante la investigación y el diálogo con la teoría, el tercer momento interpretar. A este respecto, el trabajo de interpretación lleva a la investigadora a dar sentido a un corpus que manifiesta unas vivencias, una realidad y a su vez el sentido que los sujetos investigados dan a su realidad.

De acuerdo a Ramírez (2002), "interpretar es un entendimiento incierto y creativo de los discursos de las personas, concebido como una alternativa para buscarse y entenderse así mismo y a los demás"(p.256). Existe un factor importante dentro de esta investigación y es el lenguaje en el sordo y su función en las relaciones que establece con los otros; poniendo en el panorama que la importancia para comprender al sordo requiere de comprender cómo se relaciona con su cultura y su comunidad. “La investigación cualitativa rescata y asume la importancia de la subjetividad, la intersubjetividad es el vehículo por medio del cual se logra el conocimiento de la realidad humana y es su garante”. Dada la correspondencia que se encuentra entre el fundamento teórico para la investigación cualitativa y los objetivos de la investigación, se constituye en el constructo metodológico más apropiado.

En adición a lo anterior, la investigación cualitativa permite que la información sea tomada de un escenario natural para los participantes como lo describe Creswell (2014). Así la información será recolectada en diálogo directo con los participantes, observándolos dentro de su contexto y permitiendo que el investigador haga parte de ese contexto como se corresponde a esta investigación.

Método de investigación: Fenomenológico con enfoque Hermenéutico

El método para el desarrollo de la investigación es fenomenológico hermenéutico, de acuerdo a Sandoval (2002) “es la base de todo marco de comprensión y de análisis de la realidad humana”. La comprensión de la incidencia de la cultura académica y de la comunidad educativa en la formación del sordo encuentra en el método fenomenológico hermenéutico, el camino apropiado dentro de las posibilidades en la investigación cualitativa, pues se trata de la realidad de una población vulnerable que asiste a formarse en la escuela pública. Se explica que la investigación es fenomenológica porque se centra en la subjetividad, es decir, un fenómeno que se visualiza en las experiencias del sujeto vividas de manera individual o colectiva; hermenéutica porque se requiere comprender la cultura y la sociedad como factores que inciden en la construcción subjetiva del sujeto sordo. El siguiente proceso de interpretación es propuesto por Spielberg (como se citó en Boyd 1993)

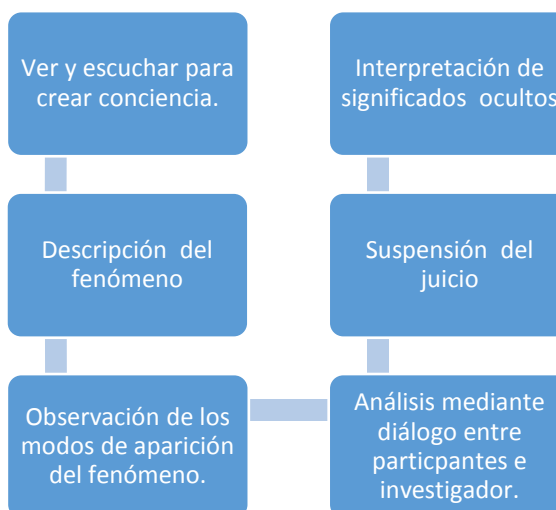


Figura 2. Modelo de proceso fenomenológico para el análisis e interpretación de datos.

El modelo presentado en la figura 2 corresponde al proceso de análisis e interpretación del método fenomenológico. En la tabla a continuación se presenta cómo se llevó a cabo este modelo durante la investigación.

Tabla 1.

Método fenomenológico, fases y acciones en la investigación.

Método fenomenológico con enfoque hermenéutico		
Fases:	Fundamento teórico fenomenológico	Acciones
Descripción (ver, escuchar lo que sucede, crear conciencia del fenómeno)	Describe el fenómeno desde el punto de vista y la experiencia de cada participante.	Se realizó entrevista a cada participante: (estudiante sordo, padres de sordos, docentes, administrativos docentes, docente de apoyo, intérpretes)
	Incluye la perspectiva que se construye de forma colectiva.	La perspectiva colectiva indagó el fenómeno a través de: <ul style="list-style-type: none"> • Observación de clases • Conversatorio con estudiantes oyentes, conversatorio con estudiantes sordos.
Análisis (diálogo entre participantes e investigadora, suspensión del juicio)	Se basa en temas específicos y en posibles significados. Contextualiza el fenómeno.	Se desarrolló Análisis categorial por triangulación. Se toman las voces de los protagonistas directos e indirectos y se clasifican en categorías para su

	La información que se obtiene muestra las opiniones de cada participante.	análisis contrastando con la teoría.
Interpretación	“Describe la experiencia vivida en forma tal que pueda ser valorada para informar a la práctica y la ciencia” Spielberg en Boyd (1993)	Ensayo final. Este ensayo concluye la investigación planteando el sentido dado y la interpretación para la comprensión del fenómeno investigado.

Población participante y muestra

En la investigación cualitativa el número de la muestra puede variar dado que este tipo de investigación puede ajustarse a los cambios que vayan surgiendo a lo largo de la investigación. Creswell (2002) afirma que la muestra no obedece a un número determinado ni requiere ser representativa. Los participantes en el proceso cualitativo es un grupo de personas, sucesos, comunidades, sobre la cual se habrán de recoger datos sin que necesariamente sea representativo de la población que se estudia. La selección de la muestra es el resultado de un proceso en el que el investigador identifica un contexto y un caso para investigar.

La población de esta investigación es la comunidad educativa que asiste a la Institución Educativa CASD “José Prudencio Padilla” donde se llevará a cabo. Constituyen en total 33 estudiantes con diferentes niveles de pérdida auditiva en un rango de edad de los 8 a los 20 años cursando los diferentes grados que ofrece la institución desde básica primaria hasta media. De esta población se escogió la muestra con los estudiantes sordos que cursan básica secundaria, con nivel de pérdida auditivo profundo. La anterior escogencia corresponde al propósito de la investigación la cual es comprender qué sucede con el estudiante sordo profundo que asiste a la escuela pública y cómo la cultura académica y la comunidad educativa inciden en su formación cognitiva, procedimental y actitudinal.

La selección de la muestra fue por conveniencia y se representa en ocho estudiantes cual es un número satisfactorio para la realización de una investigación de tipo cualitativo y fenomenológico ya que en ésta no es importante el número sino la calidad de la muestra como lo afirma Hernández (2006).

Marco contextual

La Institución Educativa donde se lleva a cabo la presente investigación se encuentra localizada en la ciudad de Barrancabermeja, en el departamento de Santander. Es una institución de carácter público adscrita a la Secretaría de Educación de la ciudad y tiene dos jornadas. Tiene 13 años como institución educativa ya que anterior a esto era un centro auxiliar de servicio docente. Actualmente, cuenta con 2400 estudiantes matriculados de los cuales 600 pertenecen a la básica primaria ubicada en la sede B en la comuna 1 de la ciudad y 1800 a la básica secundaria en la sede principal en la comuna 2. La población estudiantil que asiste a la institución pertenece a los estratos 1,2 y 3. Esta ciudad ha sido marcada por la violencia de la región, específicamente del Magdalena Medio, marcada por el conflicto armado colombiano. Dentro de este contexto, se ubican los estudiantes sordos de la institución. Asisten 33 estudiantes sordos; 16 son sordos profundos y 17 sordos con diferentes niveles de pérdida auditiva. De los 16 sordos profundos 8 pertenecen a la básica primaria y 8 a la básica secundaria y media. La población de interés de esta investigación es los alumnos sordos profundos de básica secundaria y media. Dos de estos estudiantes tienen implantes cocleares y se encuentran en los grados 6° y 10°. Los otros 6 sordos profundos no tienen ningún implante. La institución ofrece 9 modalidades: análisis químico, salud, comercio (secretariado ejecutivo y organización empresarial), electrónica, electricidad y mecánica. Los estudiantes antes de ingresar al 10° seleccionan la modalidad a la cual quieren pertenecer durante los dos últimos años de educación secundaria, obteniendo título de bachilleres

con énfasis en la modalidad que haya sido de su escogencia. Este título permite continuidad de formación de los estudiantes en el SENA, entidad con la que tiene convenio en el programa de articulación. La institución cuenta con talleres y laboratorios para llevar a cabo los planes de estudio de las modalidades. Los estudiantes sordos de la básica secundaria están distribuidos en las siguientes jornadas: dos en la jornada de la mañana en 6° y 7°. Los otros 6 asisten en la jornada de la tarde ubicados así: los dos alumnos sordos de 10° pertenecen a la modalidad de gestión empresarial y mecánica. Los otros 3 de 11° asisten a las modalidades de electrónica, mecánica y electricidad. De estas modalidades toman 5 horas a la semana el resto de tiempo asisten a las clases de las asignaturas del núcleo común y las clases especiales de español para sordos.

Instrumentos de recolección de datos

En la investigación cualitativa con enfoque fenomenológico hermenéutico se recogerá la información a partir de las voces de sus protagonistas de sus percepciones, de sus experiencias vividas y sus ideas. Es con esta información dentro de su contexto que se procederá a la descripción, análisis e interpretación que lleve a la comprensión de la formación del sujeto sordo en la institución CASD “José Prudencio Padilla”.

Hay una consideración importante en la investigación cualitativa donde el investigador es el principal instrumento para la recolección de datos pues es quien reúne la información y quien diseña las entrevistas, realiza las observaciones, examina los documentos Creswell (2014). Se diseñaron y se implementaron los siguientes instrumentos para el levantamiento del corpus.

El primer instrumento a usar será una ficha de caracterización diseñada para conocer algunos aspectos que identifican el contexto familiar de la población sorda. Este instrumento

permitirá establecer algunas primeras características de los participantes sordos y sus familias.

La caracterización será aplicada mediante un cuestionario al estudiante sordo y a sus padres.

Una vez realizada, se procederá a hacer observación abierta, no estructurada.

Las observaciones que se llevarán a cabo son de tipo participante dado que la investigadora es parte de la comunidad educativa por ello es un observador conocido para los participantes de la investigación. El rol de la investigadora facilita el acercamiento al entorno de los estudiantes sordos, a conocer sus interacciones, su cotidianidad dentro de la escuela, la investigadora está inmersa en el contexto a observar. Galeano (2015) expone que la observación participante sirve al investigador como técnica de recolección de datos como también de estrategia investigativa. Para este caso, se usará como estrategia investigativa pues se enfoca en comprender los datos obtenidos directamente de los actores sociales en la escuela pública. La observación participante favorece la investigación puesto que los participantes se comportan de manera espontánea y natural, el observador no genera ninguna acción sobre el contexto del participante. Creswell (2014) expone que la observación participante tiene ventajas como obtener datos directamente de sus participantes.

Con el objeto de describir los factores contextuales del estudiante sordo en la I.E. CASD José Prudencio Padilla, tomando como fuente principal las voces de sus protagonistas, se dará lugar a dos conversatorios: uno para estudiantes oyentes y otro para los estudiantes sordos participantes. Es una condición importante que en los grupos de discusión haya homogeneidad en la población convocada, esto, para evitar dominio de unos participantes sobre otros. Para lograr esta homogeneidad se agrupó a los estudiantes por rango de edades quedando un primer conversatorio para los estudiantes de 6° y 7° y el segundo conversatorio para los estudiantes de 10° y 11° de la jornada de la tarde Se eligieron los cursos a los que pertenecen los estudiantes

sordos en sus respectivos grados. Galeano (2015) describe el grupo de discusión como: “un marco para captar representaciones ideológicas, valores y formaciones imaginarias y afectivas dominantes en grupos o clases sociales determinadas en la sociedad en su conjunto”. Es un medio valioso para que los jóvenes participantes manifiesten a partir de una conversación provocada, datos que permiten identificar la cultura académica de la comunidad educativa del CASD José Prudencio Padilla. El investigador diseña el instrumento siguiendo un plan de acción que va desde la convocatoria, enviando cartas de consentimiento a los acudientes de los participantes autorizando la participación, pasando por la validación del instrumento, aplicación y método de análisis. El instrumento fue validado por un experto en el tema para lo cual se diseñaron dos rúbricas: una para la evaluación de pertinencia, claridad y relevancia de las preguntas del instrumento y la segunda para validar el instrumento desde su objetivo hasta el método de análisis lo que permitió su construcción e implementación final, (ver apéndices I al L). El análisis de los resultados se hará a través del planteamiento de categorías y contraste de los resultados con otras fuentes de información. Es decir, se hará análisis categorial por triangulación. El rol del investigador en la implementación del instrumento se debe caracterizar por pocas intervenciones, preferiblemente debe participar poco para no interferir en las interpretaciones de los participantes. En cuanto a su registro, el grupo de discusión debe ser video grabado.

En adición al anterior instrumento, llevará a cabo una entrevista estructurada. Las entrevistas se harán individuales y en persona. Permite obtener información que no puede ser observada o que necesita corroborarse tomando directamente la información de los participantes en la investigación. Se pretende hacer un diálogo como instrumento para el entendimiento de los individuos, escuchar sus razones sin generar un juicio de valor o una postura crítica. Esto puede

incluir a padres de familia y comunidad educativa a la cual pertenece el alumno sordo en esta investigación lo cual se determinará en el transcurso de la investigación

Un último instrumento utilizado será la revisión documental. Documentos públicos de la institución en relación a la política pública de inclusión. Estos son: Proyecto Educativo Institucional PEI, Planeamiento Curricular para la formación del sordo en la institución, Guías y Orientaciones para la educación del sordo del Ministerio de Educación Nacional y los posibles documentos que emergen y que sean necesarios en la recolección de información pertinente a la investigación. De igual manera se busca acceder a documentos privados como el observador del estudiante.

Procedimiento

En el desarrollo de este proyecto se desarrolló un proceso de investigación que se divide en tres fases: la primera describe el planteamiento del problema donde se describe la situación que antecede y que contextualiza el tema a investigar, la segunda fase consiste en el protocolo de investigación en la que se describe los diferentes momentos que van desde el diseño hasta la aplicación de los instrumentos y la tercera fase cierra con la descripción y análisis de los resultados de la investigación que culmina con la interpretación de los mismos. La gráfica a continuación describe el proceso investigativo así como los subprocesos que se derivan de las acciones planteadas. Presenta en la franja superior el proceso llevado a cabo por la investigadora y en la franja inferior las acciones de otros actores que intervienen como los expertos en la validación de los diferentes instrumentos y procesos de interpretación para el caso de los sordos. Se usó la herramienta Bizagi¹ para el diseño de las gráficas a continuación. Los subprocesos que

¹ suite ofimática utilizado para diagramar, documentar y simular procesos usando la notación estándar BPMN.

se derivan de las acciones principales, se muestran en las gráficas posteriores. La circunferencia verde indica punto de inicio del proceso, la circunferencia roja finalización del mismo.

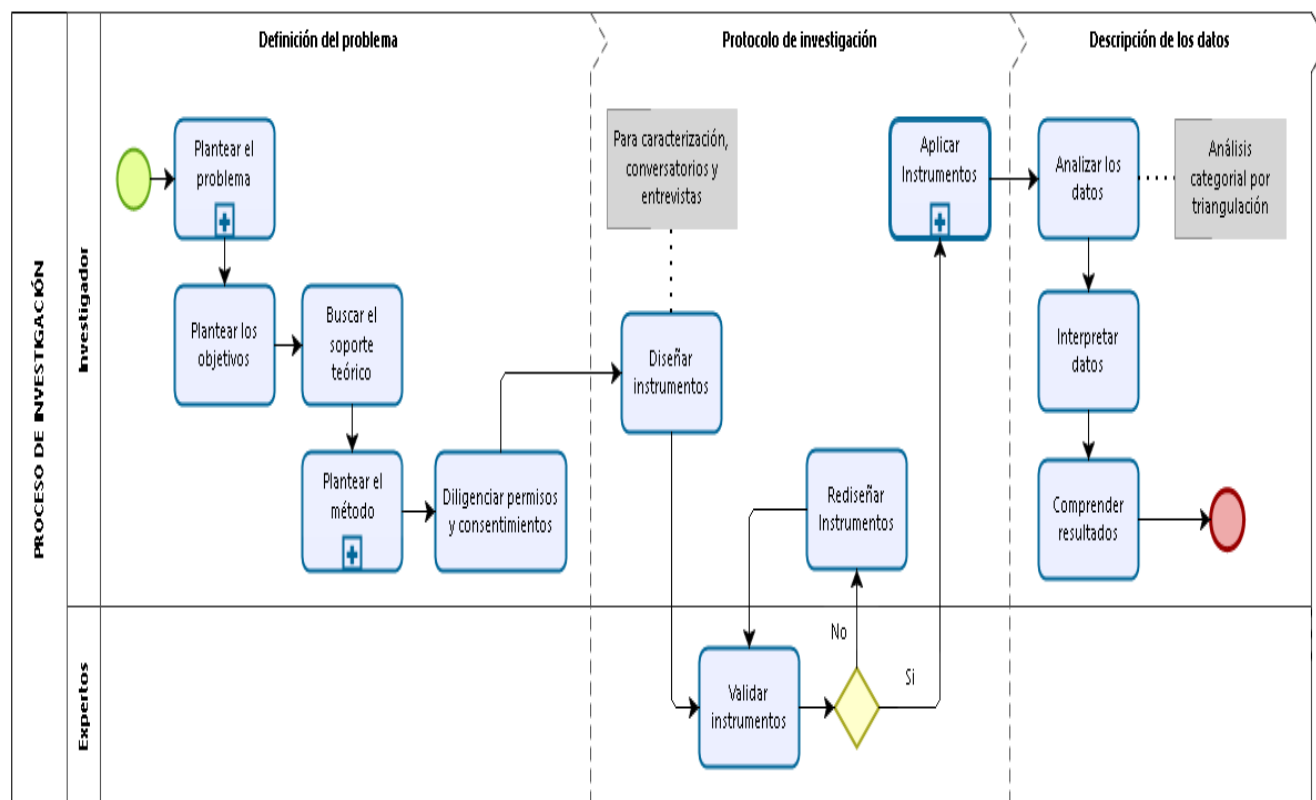


Figura 3. Representación Gráfica del Proceso de la Investigación

Como se dijo anteriormente, la figura 3 presenta el proceso de investigación que se siguió dado en tres fases. Que se explicarán a continuación.

FASE I: En esta primera parte el investigador hace el planteamiento del problema, acción que genera un subproceso descrito en la gráfica 4.

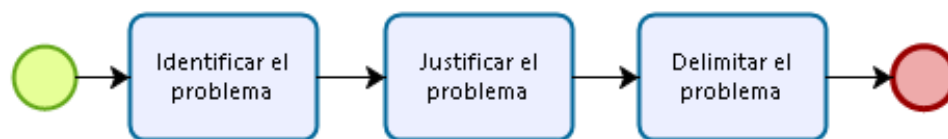


Figura 4. Subproceso del planteamiento del problema.

El subproceso anterior describe de manera secuencial las acciones realizadas: identificar el problema, se refiere al momento en el que la investigadora observa a partir de su experiencia que dentro de su comunidad educativa CASD José Prudencio Padilla, se evidenciaba un problema en relación a la formación de la población sorda de la institución. Una vez identificada la situación, procede a describir por qué es importante el tema a investigar y cómo esto contribuye a los procesos pedagógicos llevados a cabo en la institución con la población sorda. El subproceso finaliza con la delimitación del problema.

Una vez finalizado el subproceso descrito en la figura 4, se retoma las acciones de la fase I en la figura 3. Seguido del planteamiento del problema se formulan los objetivos, general y específicos que definen la meta de la investigación. Esta acción permitió a la investigadora proceder a fundamentar la investigación con el marco teórico, seguido de ello, se planteó el método. Aquí la investigadora tomó decisiones para seleccionar el enfoque apropiado para el problema que se planteó el cual permitiera desarrollar los objetivos. De igual manera se seleccionaron las técnicas de recolección de datos que se convirtieron en el corpus de la investigación. Esta acción generó un subproceso presentado en la figura 5.

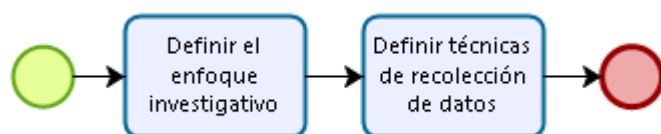


Figura 5. Subproceso planteamiento del método.

La Fase I finalizó con el diligenciamiento de permisos y consentimientos. La investigadora dio a conocer el propósito de la investigación a los participantes y sus acudientes mediante cartas de consentimiento en la cual una vez informados autorizaban la participación de sus hijos en la investigación. De igual forma, se solicitó el permiso al rector para llevar a cabo la investigación en la institución y usar el nombre de la misma. Finalizada esta acción, la figura 3 muestra el paso a la Fase II, Protocolo de Investigación.

FASE II: Retornando a la figura 3, la segunda fase inició con el diseño de los instrumentos, específicamente caracterización de los participantes sordos y sus familias, grupo de discusión, y entrevistas. Los instrumentos fueron validados por una experta quien asesoró la elaboración en función a las categorías planteadas y validó cada uno de éstos mediante rúbricas. Los instrumentos mencionados se encuentran en los anexos al igual que la certificación de validación de cada uno. La acción de validar los instrumentos tuvo una condición que se presenta en la gráfica, si el instrumento estaba listo para su aplicación pasaría a la implementación, pero de no estarlo pasaría a la acción de rediseño y nuevamente a validación como se muestra en la gráfica. La última acción de la Fase II es la aplicación de los instrumentos, la cual generó un subproceso descrito en la gráfica 6.

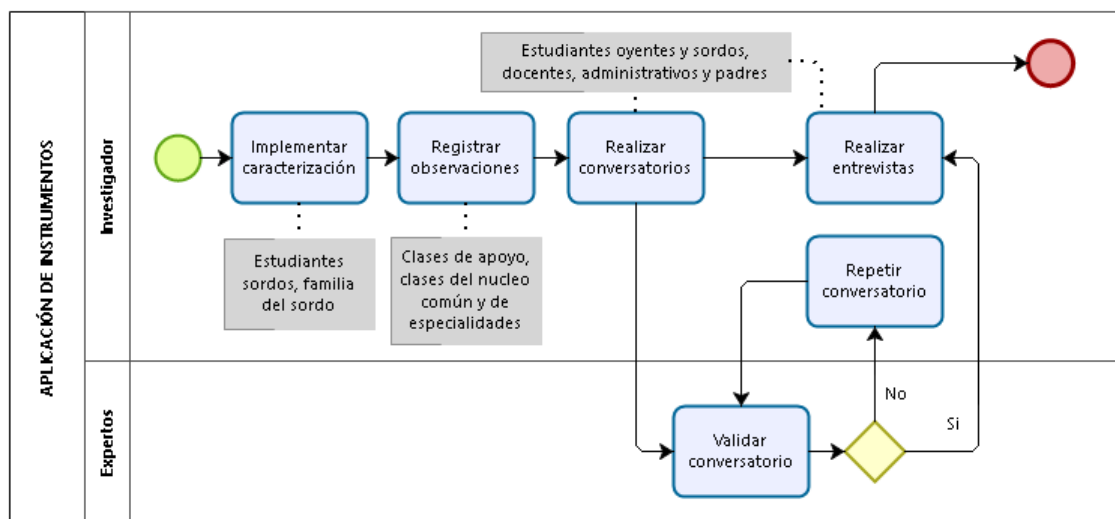


Figura 6. Subproceso Aplicación de los instrumentos.

El subproceso de la figura 6 inició con la implementación de la caracterización hecha a los estudiantes sordos y a sus padres. A los estudiantes se les citó en el aula de apoyo para el diligenciamiento de esta caracterización y con el acompañamiento de la docente de apoyo como intérprete. Los padres de familia de los participantes fueron citados mediante circular pero de los 7 sólo asistieron 2. Por lo cual fue necesario replantear el método para aplicar la caracterización. El siguiente paso fue el registro de las observaciones, la investigadora asistió a diferentes clases de apoyo, del núcleo común y de las especialidades. Igualmente se registró observaciones de los sordos en otros espacios abiertos de la institución como áreas comunes (cafetería y alrededores). Finalizando las observaciones se realizaron los conversatorios, previa convocatoria, a estudiantes oyentes de 6°, 7°, 10° y 11° correspondientes a los grados donde cursaban los estudiantes sordos. Se realizaron tres conversatorios en total: uno para oyentes de 6° y 7°, otro para oyentes de 10° y 11° y el tercero para los estudiantes sordos. Este conversatorio con los jóvenes sordos fue acompañado por dos intérpretes de la Secretaría de Educación que trabajan en la institución.

Con ellos se realizó una preparación del conversatorio para efectos de una interpretación efectiva. Se les dio a conocer el tema, los términos y palabras claves que pudiesen requerir alguna preparación en señas. Finalizado los conversatorios, se solicitó a la Fundación para la Inclusión Laboral, Educativa y Social para del Magdalena Medio ILESMAG, a través de sus intérpretes certificados para que hicieran la validación del servicio de interpretación dado en el conversatorio con los estudiantes sordos. La figura 5 muestra que en la acción de validación del conversatorio se presenta una condición. Si el conversatorio fue correctamente interpretado pasaría a la siguiente acción de entrevistas. De no haber sido correcto tendría que repetirse el conversatorio. Observando la gráfica, se muestra la última acción del subproceso, y se refiere a las entrevistas; de la acción se desprende el comentario a quiénes se les aplicó la entrevista por lo que aparecen estudiantes sordos, docentes, administrativos docentes, padres de sordos e intérpretes y docente de apoyo. Las entrevistas a sordos fueron igualmente preparadas con los intérpretes para prestar un servicio adecuado de interpretación siguiendo el mismo proceso que se hizo en la preparación del conversatorio. La validación del servicio de interpretación fue certificada por ILESMAG, la cual se encuentra en los anexos. Con la acción de entrevistas finaliza el subproceso de la fase II.

FASE III: en la última fase del proyecto de investigación presentada en la figura 3 se describe, analiza e interpreta los resultados de la investigación. La descripción de los resultados se dio por medio de tablas en categorías presentando extractos de la información dada por los diferentes participantes. Los resultados fueron triangulados con las diferentes fuentes de información así como con las diferentes fuentes teóricas relacionadas con los temas de cada categoría. Una vez hecho el análisis categorial por triangulación la investigadora presentó la

interpretación del análisis hecho que lleva a la última acción del proceso: la comprensión con la cual se da cumplimiento al objetivo del proyecto.

Análisis de datos

En la investigación cualitativa Lofland y Lofland (como se citó en Hernández 2006) sugiere diferentes unidades de análisis de datos. Creswell (2011) propone que en la investigación fenomenológica se analice las afirmaciones significativas, se generen las unidades de análisis; para la presente investigación se usaron de manera preliminar las siguientes unidades de análisis:

Unidades de significados: los sordos profundos manejan la lengua de señas así que es importante conocer cómo este lenguaje les permite construir referentes lingüísticos respecto a la vida social, definiciones de conceptos, ideologías o estereotipos. Estas unidades de significados como lo sugiere el autor se describen e interpretan.

Episodios: se refiere a los sucesos dramáticos y sobresalientes. En esta unidad se tomarán los datos de los alumnos sordos que aporten en su autobiografía, así como en las entrevistas.

Encuentros: esta unidad aluce a la dinámica entre dos o más personas de manera presencial. Será tomada a partir de las observaciones.

Relaciones: las observaciones que se realicen a los alumnos que forman la muestra de esta investigación en relación a la vinculación social que realizan con los demás miembros de la comunidad educativa y descripción de estas relaciones.

Grupos: en esta unidad se registrará y analizará el grupo de alumnos sordos y los grupos que forman o en los que hacen parte, sus interacciones y demás categorías que surjan a partir de la observación.

Las anteriores unidades indican la forma en que se clasificará la información obtenida en el levantamiento del corpus durante la investigación. Cabe anotar, que de estas se desglosarán las categorías que se determinarán una vez se empiece a obtener la información la cual se analizará a medida que se obtiene y permite identificar qué más se requiere indagar, observar y obtener en la investigación. Como afirma Hernández, el análisis es moldeado por los datos, es a la par de lo que los participantes van revelando y que el investigador va percibiendo e interpretando.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Introducción

En el desarrollo de este capítulo se procederá al análisis e interpretación de los datos a partir de las categorías planteadas en los instrumentos técnicos cualitativos diseñados para esta investigación, los cuales facilitaron un acercamiento a la población sorda de la Institución Educativa CASD José Prudencio Padilla como un fenómeno social y pedagógico de ahí el carácter fenomenológico de esta investigación. En la búsqueda por comprender la incidencia del mundo objetivo e intersubjetivo en la formación del sujeto sordo en los procesos cognitivos, actitudinales y procedimentales, cual es el objetivo general de este proyecto, se siguió el enfoque hermenéutico que para este caso se concreta en tres momentos: descripción, análisis e interpretación como lo plantea Ramírez (2005). El primer momento llamado descripción se corresponde con el levantamiento de un corpus resultado de la aplicación y sistematización de entrevistas, conversatorios y observaciones directas. El segundo momento presentará en el capítulo cuarto el análisis del corpus que en cumplimiento de los objetivos toma las voces de los protagonistas directos e indirectos de la investigación identificando desde cada una de las voces, el contexto de los estudiantes sordos de la I.E. CASD José Prudencio Padilla. De esta misma forma busca reconocer cómo este contexto incide en la formación subjetiva del sordo. El análisis es la triangulación de las diferentes fuentes de información: la teoría, los participantes y la investigadora lo que luego se traduce en la interpretación. El tercer y último momento se

construye con la interpretación del corpus, la comprensión del fenómeno como resultado de un proceso de observación, diálogo con los participantes, descripción, análisis e interpretación.

Todo esto permite que la investigadora tenga una perspectiva para dar sentido al fenómeno que se ha investigado en este proyecto.

Descripción de los instrumentos para el levantamiento del corpus

En el proceso investigativo se realizó en primer momento la caracterización de la población sorda de básica secundaria participante en esta investigación. Fue un ejercicio escrito en el que con la ayuda del intérprete se les leía los enunciados para obtener información de su condición socioeconómica y la de sus familias. Esta caracterización se realizó en el aula de apoyo lugar donde normalmente se encuentran los jóvenes sordos en la institución cuando no están en clase. Este es un primer acercamiento para conocer el contexto socioeconómico del sordo del CASD y de sus familias. Se diligenciaron 7 fichas de caracterización por cada estudiante sordo participante. Se diseñó la caracterización también para padres de familia de los estudiantes sordos y se les citó a la institución contando finalmente con la presencia de dos de los siete acudientes. Por lo anterior, fue necesario replantear el lugar de la aplicación de la caracterización considerando una visita a los hogares que se concretó para la aplicación de las entrevistas.

Seguido de esta caracterización se empiezan a registrar las observaciones en el segundo semestre del año 2017, las observaciones dentro del aula de clase en las diferentes materias a las cuales asisten los jóvenes sordos en secundaria del CASD, además de registrar observaciones en otros espacios de la institución como coliseo, cafetería, aula de apoyo, talleres de especialidad, punto vive digital y áreas aledañas a la cafetería de la institución. Se realizaron las observaciones en la jornada de la mañana y jornada de la tarde de acuerdo al horario de clases de cada grado. Se

observaron de igual manera las clases de apoyo en contra jornada para los estudiantes sordos de la tarde. Este momento de la investigación arrojó un total de 24 observaciones aplicadas en las áreas de física, química, matemática, artística, economía, ciencias sociales, tecnología, informática, educación física, ética y valores, español para sordos y en las especialidades de mecánica y comercial para los estudiantes de 10° y 11°. Se incluyen las observaciones en el aula de apoyo. Se observaron también los momentos del descanso de los estudiantes sordos.

Una vez adelantadas las observaciones y casi llegando al final del año escolar, se realizaron dos conversatorios: uno con un grupo focal de oyentes que pertenecen a los grupos donde asisten los estudiantes sordos y el segundo conversatorio se realizó con los estudiantes sordos. El grupo focal de oyentes se dividió a su vez en dos: uno con los estudiantes de 6° y 7° de la jornada de la mañana, y otro conversatorio con los estudiantes de 10° y 11° de la jornada de la tarde. Se tomó una muestra de seis estudiantes oyentes por cada grado, de manera aleatoria y se envió carta de consentimiento a sus acudientes para autorizar la participación de éstos jóvenes en el conversatorio. Las preguntas realizadas fueron validadas por una experta (anexo 01) y se realizó video grabación en el punto vive digital de la institución. En el conversatorio con los estudiantes sordos se aplicaron las mismas preguntas del instrumento C-01. Previo al conversatorio se realizó un encuentro con los intérpretes que prestarían el servicio de interpretación de los estudiantes sordos. Esto con el fin de planear y preparar el vocabulario y el contexto en el que se iba a realizar y así brindar un servicio de interpretación adecuado. Posterior a los conversatorios se hizo una segunda interpretación por dos intérpretes certificados y un modelo lingüístico que validaron la interpretación hecha en el conversatorio y entrevistas. (Ver apéndice)

Los conversatorios fueron transcritos y se encuentran dentro de los anexos. Un último instrumento aplicado fue las entrevistas. Cada entrevista contiene un número de preguntas enmarcadas dentro de unas categorías. Para su aplicación se hizo previa validación por experta (ver anexo). Estos conversatorios arrojaron información que fue profundizada a través de entrevistas que constituyen un último momento de la recolección de datos de la investigación. Las entrevistas se aplicaron a diferentes miembros de la comunidad educativa. Se inició por entrevistar a los estudiantes sordos. Para lograr una interpretación adecuada se preparó la entrevista con el intérprete en relación a la temática a desarrollar para preparar las señas. Estas entrevistas fueron video grabadas en el punto vive digital de la institución. De igual manera, se hizo una segunda interpretación por un intérprete certificado quien validó las interpretaciones hechas en las entrevistas a los sordos (ver anexos). Seguido de las entrevistas a los sordos se realizó las entrevistas a sus familias y a los miembros de la comunidad educativa. Las entrevistas a las familias fueron acordadas entre investigadora y familias vía telefónica y de acuerdo a la disponibilidad y aceptación se realizaron las visitas a los hogares. Las entrevistas fueron video grabadas y se realizó una por familia ya sea al padre o madre o quien fuera el acudiente. En este punto de la investigación la población participante era de seis ya que una de las estudiantes sordas desertó de la institución. La información obtenida se encuentra en el corpus de la investigación que se encuentra dentro de los anexos. Las demás entrevistas fueron aplicadas a una muestra de los miembros de la comunidad educativa: 4 docentes, 3 administrativos docentes, 3 intérpretes y 1 docente de apoyo. Se realizó grabación de audio y transcripción de las mismas (ver anexos). Una vez aplicados estos instrumentos se procedió al análisis categorial de los mismos. Que se presentan a continuación.

Análisis del corpus.

Una vez descrita la aplicación de los instrumentos, se procede a hacer el análisis de los factores contextuales a la luz de las categorías trazadas. En este sentido, sobresalen las categorías clima social escolar, papel de la comunicación, política pública de inclusión y orientación pedagógica.

La primera categoría planteada es el clima social escolar, entendiendo este como “el contexto en el que se dan las relaciones interpersonales y las características de las mismas dentro del aula y el centro educativo y además la manera en que estas relaciones son percibidas por los sujetos”. Esta categoría se analizará desde diferentes voces recogidas en los instrumentos usados para ello. El análisis se realizará por triangulación de los diferentes medios de recolección de datos así como de las observaciones.

La categoría, “Clima social escolar” recoge preguntas hechas a diferentes sujetos de la comunidad educativas del I.E. CASD “José Prudencio Padilla” y se realizó con el fin de identificar los factores contextuales en relación a la institución educativa en el cumplimiento de los objetivos específicos que busca identificar el contexto que rodea al sujeto sordo.

Siendo la escuela un espacio importante de encuentro de toda una comunidad se busca identificar cuál es el contexto escolar del sordo y qué factores contextuales hay allí.

En este orden de ideas, se realiza la pregunta categorizada y triangulada a continuación:

Clima Social Escolar.

De acuerdo a Cornejo (2001), el clima escolar es el contexto en el cual se establecen las relaciones interpersonales al interior de la institución y las características mismas de estas relaciones interpersonales. El autor en mención afirma en su artículo, que el clima social de una institución es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que

establecen en el contexto escolar (a nivel de aula y/u otros espacios del centro educativo) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan.

Tabla 2.
Clima social Escolar.

UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases.	
MEDIOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:	Pregunta: ¿Cuáles fueron las metas de su grupo respecto a este año escolar?
CONVERSATORIO GRUPO FOCAL OYENTES	Un libro de la vida. De todo el grupo. 79 CO-JM “Bueno en grupo en general no tenemos, cada uno se propone su meta, pero en grupo no” 72 En realidad no porque casi no tuvimos director de grupo” 72 CO-JM “Nuestra meta es graduarnos y todo once se va a graduar” 33 CO-JT
CONVERSATORIO SORDOS	“ que todos íbamos a ser muy activos y participativos en la parte académica” 14 CO-S “la directora insistía mucho para que cumpliéramos nuestras labores y responsabilidades esa fue la meta que nos trazamos junto con el intérprete” 22 CO-S
ENTREVISTA DOCENTES	“Inicialmente dar seguimiento al plan de estudios” 6 ED-04 “Pues que ellos se volvieran estudiantes más reflexivos más críticos pues no se está dando mucho.” 9 ED-02 “la meta con ellos es el uso correcto de power point, que aprendan a hacer presentaciones y a mostrar sus ideas” 7 ED-01 “Al inicio en ese grupo era solo niñas y me di cuenta que poco se integraban, me propuse ver eso yo le decía a los compañeros que tenían que integrarlas” 7 ED-03

En esta primera pregunta identificamos el maestro como un propulsor en el cumplimiento de los deberes académicos. Se puede evidenciar de acuerdo a lo citado, que los docentes establecen como meta principal el cumplimiento de los objetivos académicos. Enfatizan en el alcance de habilidades cognitivas como pensamiento reflexivo, crítico, capacidad de elaborar y trabajar herramientas informáticas sujetas a un plan de estudios. Se observa al maestro que se acoge a los contenidos y al seguimiento de éstos y en esa misma dinámica maneja un discurso que enfatiza el “cumplimiento”: cumplimiento desde su rol como docente en el desarrollo de un plan de

estudios, cumplimiento del estudiante con el deber académico. Son los estudiantes de once grado que hablan como una voz colectiva cuya meta es la culminación de sus estudios de bachillerato, sin embargo se trata de un propósito no estructurado. En grados inferiores se manifiesta poco acompañamiento docente, mientras otros grados expresan metas de tipo individual. De acuerdo con el planteamiento de los cuatro pilares de la educación, Delors (1994) establece dentro del aprender a vivir juntos, la importancia de los objetivos comunes realizables en proyectos que en la escuela particularmente deben darse en conjunto con el docente y el estudiante. Dado lo anterior, la escuela como espacio de encuentro de sujetos diversos debe facilitar el trabajo en equipo para el logro de objetivos que superen las individualidades de los que allí se encuentran. Para una escuela inclusiva es fundamental salir del paradigma del logro individual abriéndose a la realidad social y al entorno de los sujetos que se congregan en la escuela. Es probable que la escuela inclusiva esté enfocando al sordo en alcance de metas académicas de forma individual dejando a un lado las actividades que permitan tanto a oyentes como a sordos el aprender a vivir juntos como lo propone el autor. De los conversatorio se obtiene que los estudiantes sordos hacen mención de logros académicos ninguno hace referencia a metas de grupo. Además, aparece el intérprete incluido en el discurso del sordo para la consecución de sus metas al decir “esa fue la meta que nos trazamos junto con el intérprete”. Sin embargo, esta meta que pretende ser alcanzada con la ayuda del intérprete es de tipo académico e individual.

Tabla 3.
Clima Social Escolar.

CATEGORÍA: CLIMA SOCIAL ESCOLAR	
UNIDAD DE ANÁLISIS: relaciones, grupos	
MEDIO DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: ¿Qué hacen para lograr las metas de grupo?
CONVERSATORIO GRUPO FOCAL OYENTES	“escribir el día a día lo que pasaba” 33 CO-JM

	“cualquier meta que teníamos: copia. Eso era lo que hacíamos copiar cualquier cosa y todo mundo así nos ayudábamos porque había algunos que no sabían” 37 CO-JT
	“En mi grupo uno dice: “ey pásame la a y le voltean la cara a uno” 39 CO-JT
CONVERSATORIO SORDOS	“que nos apoyaran los oyentes y los sordos y mutuamente que cualquier problema ellos estaría de nuestra parte colaborándonos” 15 COS-01 “el grupo me propició ayuda para superar las materias” 27-COS-01
ENTREVISTA DOCENTES	“El trabajo con ellos venía la explicación, socialización de conceptos y como se debe hacer para obtener una presentación exitosa” 14 ED-01 “siempre hubo como una especie de cuestionarios y para que preguntaran sobre el ámbito familiar, ellos le toman como más interés” 16 ED-02 En la metodología es un poco tradicional pero si se hizo acompañamiento de algunos talleres” 12 ED-04 “siempre que trabajaba con talleres trataba que un oyente o dos trabajara con ellas” 18-ED-03

En esta pregunta estudiantes y docentes manifiestan lo que ellos hacen para conseguir las metas que se establecen en el aula que reiteran son de tipo académico, es decir, los objetivos del grupo son principal y únicamente realización de actividades para respectivo alcance de logros. Sin embargo, para los estudiantes oyentes, la manera en que alcanzan sus logros, según lo manifestado, evidencian que no importa qué medios usen dado que el copiar las tareas y en evaluaciones es válido y prestar la copia es considerado un medio para ayudar a los que “no sabían”. En sus respuestas manifiestan colaboración y apoyo y el grupo como propiciador para pasar materias sin embargo no mencionan cómo o qué específicamente. Los estudiantes sordos en su respuesta parecen tener una idea más cercana del trabajo en conjunto, cuando se refieren a los oyentes como personas con la disposición o “capaces” de apoyarlos ante cualquier situación. Los docentes por su parte describen las actividades que realizan a nivel académico para lograr esas metas expuestas en la anterior pregunta, se evidencian los recursos, actividades y su orientación pedagógica. Sin embargo, solo una docente hace mención como directora de grupo

de su interés de integrar a oyentes y sordos pidiéndoles que trabajen juntos en la realización de talleres de clase. En este punto se evidencia que es la docente que debe pedirles a los oyentes que trabajen con estudiantes sordos en los talleres. En la siguiente pregunta se conocerá cómo se organizan los estudiantes para trabajar en grupos.

Tabla 4

Clima Social Escolar.

CATEGORÍA: CLIMA SOCIAL ESCOLAR	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases	
MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: ¿Cómo se organizan en clase para realizar trabajos de grupo?
CONVERSATORIO GRUPO FOCAL OYENTES	E5 “con los amigos más cercanos los de siempre obviamente” 61 CO-JT “nosotros cuando es así nos hacemos con alguien que sí sepa” 67 CO-JT “yo siempre me hago con mis amigos” 73 CO-JT “trabajamos con nuestros amigos “ 95 CO-JM “o con los que entienden más el tema” 96 CO-JM
CONVERSATORIO SORDOS	“los sordos nos hacemos con sordos” 33 COS-01 “en mi caso en la especialidad de mecánica yo me hacía con unos oyentes” 36 COS-01 “en mi caso éramos dos compañeras sordas en la especialidad y una se retiró y pues con el intérprete ha sabido ayudarme” 39 COS-01
OBSERVACIONES	“las 3 estudiantes sordas están preparando una exposición de filosofía que deben hacer sobre violencia contra la mujer” O “En especialidad las estudiantes 3 y 4 se ubican juntas en la primera mesa de dibujo de la fila” “los dos estudiantes sordos trabajaron juntos en el taller que está revisando la docente”

Los estudiantes oyentes tienen claramente establecido que el trabajar en grupos es una actividad que se realiza principalmente con los amigos. Sin embargo existen razones por la cuales escogerían a otras personas. Razones que fueron indagadas y serán presentadas en la siguiente pregunta. Por su parte, los sordos tienen respuestas más diversas que apuntan al siguiente análisis. Cuando el sordo manifiesta “el sordo trabaja con sordos” se evidencia su sentido de pertenencia a una comunidad o una minoría que los agrupa y que los une. Pone de manifiesto el

problema de comunicación al decir que los oyentes no conocen las señas y por consiguiente trabaja con los sordos. Lo cual se refuerza con la respuesta del est. 3 al decir que la comunicación era difícil. Se evidencia que en el estudiante 4 el no tener un compañero sordo en el aula de especialidad, hace inmediata referencia de su intérprete como una persona que le ayuda y que parece que la figura del intérprete reemplaza a esa compañera sorda que ya no está. En otra de las respuestas, uno de los estudiantes sordos manifiesta su apertura a trabajar con oyentes en el aula de especialidad. Es probable que se sienta más cómodo para hacerlo, o que sus compañeros en la especialidad que menciona conozcan las señas y el sordo vea una oportunidad de tratar con otras personas en este caso oyentes. Es importante que la escuela oriente a sus estudiantes en el saber convivir iniciando en el reconocerse a sí mismos. El sordo en la escuela inclusiva se encuentra ante la posibilidad de fortalecer su sentido de pertenencia en una comunidad sorda, lo cual es positivo al permitirle reconocerse a sí mismo como parte de una comunidad lingüística diferente. Sin embargo, si la escuela no favorece la interrelación de esas comunidades que se encuentran en las instituciones educativas inclusivas se desorienta el sentido que tiene la educación inclusiva.

Tabla 5
Clima social escolar.

CATEGORÍA: CLIMA SOCIAL ESCOLAR	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases	
MEDIO DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: ¿Cuáles son las razones para trabajar con esas personas?
CONVERSATORIO GRUPO FOCAL OYENTES CO-JM CO-JT	<p>“ya uno sabe qué es lo que piensa” 62 CO-JT</p> <p>“Mis amigos con los que les tengo más confianza”</p> <p>“porque somos más cercanos cuando son trabajos en grupos”</p> <p>“que puedan ir a la casa de uno” 98 CO- JM</p> <p>“que sepan, lo más importante” 78 CO-JT</p> <p>“que se les facilite más el tema” 79 CO-JT</p>
CONVERSATORIO SORDOS COS-01	“porque los oyentes no conocen las señas y nosotros los sordos nos hacemos con los sordos” 33

“porque no me despreciaban y veía que ellos hablaban y yo entendía sus señas y pues así hacíamos las cosas bien” 36
 “a medida que se fueron haciendo las tareas en grupo era difícil porque la comunicación era difícil” 43 COS-01

Con esta pregunta se pudo conocer las razones que manifestaron los estudiantes para trabajar con determinadas personas en el aula de clase y por fuera de ella. Razones como la amistad, la cercanía de las casas para los encuentros fuera de clase, la confianza y el dominio del tema, son tenidas en cuenta por los estudiantes oyentes en el momento de seleccionar grupos de trabajo. Los sordos por otro lado, manifiestan entre sus respuestas, que trabajan con otros sordos porque los oyentes no conocen las señas, que el trabajo en grupo era difícil por la comunicación. Se empieza a evidenciar que el carecer de un mismo código lingüístico empieza a limitar ciertas acciones dentro y fuera del aula, por ejemplo, el trabajar en grupos. Esto a su vez limita la interacción que se da cuando los estudiantes se agrupan en torno a una actividad académica. De no tener un intérprete o no conocer la lengua de señas muy posiblemente un oyente y un sordo no se van a reunir para trabajar en casa. En esa misma dinámica es posible que el sordo aun cuando sepa y entienda un tema no será buscado para trabajar en grupo si no hay la presencia de un intérprete, esto puede ser una razón para pensar que cuando los oyentes se refieren a compañeros que “sepan del tema” están considerando sólo a oyentes ya que aún cuando haya un sordo que conozca o domine un tema, si no hay un intérprete el oyente no trabajaría con el sordo y viceversa por razones de comunicación anteriormente explicados.

Tabla 6
Clima social escolar.

CATEGORÍA: CLIMA SOCIAL ESCOLAR	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases	
RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: ¿Cuándo no entiende a quién le pregunta?
CONVERSATORIO GRUPO	“ a nadie” 82 CO-JT
FOCAL OYENTES	“en lo personal me paro directamente hacia el profesor” 83 CO-JT
CO-JM	“depende del profesor. El de inglés no deja que uno se le acerque.” 85
CO-JT	CO-JT
	“ de pronto a mi amiga o al profesor” 144 CO-JM

	“buscamos al maestro” 130 CO-JM
	“al profesor o al compañero de al lado” 132 CO-JM
	“es que en el grupito siempre va a haber alguien que va a entender, pero si ninguno sabe ahí si vamos y le preguntamos al profesor” 140 CO-JM
	“cuando no alcancé a preguntar o me quedó una duda yo me voy a internet más que todo a internet” 106 CO-JT
	“creo que también tenemos la ayuda del intérprete muchas veces” 109 CO-JT
CONVERSATORIO SORDOS	“yo le pregunto al intérprete. En algunos casos le pregunto a mis compañeros oyentes pero no me dan atención.” 46-48 COS-01 “en la especialidad les pregunto a mis compañeros oyentes, no siempre he podido entenderles” 51 COS-01
ENTREVISTA INTÉRPRETES	“lo normal o común es que el sordo siempre le pregunta al intérprete” “siempre le van a preguntar al intérprete que no entiende” “por la relación que tienen es al intérprete cuando tienen dudas”
OBSERVACIONES	Estudiante 6 le pregunta algo sobre el ejercicio al intérprete” obs. Clase de matemáticas “los estudiantes oyentes se preguntan entre ellos la actividad que deben realizar” obs informática Las estudiantes resuelven un ejercicio de física, se preguntan entre ellas, se pasan la calculadora. Algunas desde sus puestos arman pequeños grupos para resolver los ejercicios.

En las observaciones realizadas en las clases se evidenció que los estudiantes oyentes preguntan en primera instancia a sus compañeros, también se evidenció que le preguntan al docente. Resolver dudas con sus pares parece una de las principales dinámicas de las clases ya que se observan que en diferentes actividades los estudiantes se ponen de pie y se dirigen a otros compañeros para preguntar. Esta información de la observación se corrobora con lo manifestado en el conversatorio por los estudiantes oyentes que explicaron que recurren a sus compañeros pero que si alguno no sabe entonces si le preguntan a sus profesores. De sus respuestas se destaca también el hecho que los estudiantes oyentes de 10° y 11° pregunten cuando tienen dudas al intérprete y reconozcan en esta persona como “alguien que les ayuda” como se pudo leer en lo dicho en el conversatorio. Los estudiantes oyentes conociendo la preparación que alguno de los intérpretes tienen acuden a éste para aclarar dudas de clase. En el conversatorio expresaron:

“ellos son capacitados son ingenieros o algo así, entonces si alguna duda acudimos a él”. Otra posibilidad del oyente para aclarar sus dudas es en internet. Este recurso es usado entonces por oyentes para aclarar lo que no entendieron en clase, en algunos casos que el tiempo no es suficiente para realizar sus preguntas allí como quedó afirmado y citado en la tabla anterior. En el caso de los estudiantes sordos manifiestan que le preguntan a sus intérpretes y en algunos casos a sus compañeros oyentes, aclarando que no “no le dan atención” o no ha podido entenderles. Se pone de manifiesto el interés del estudiante sordo por establecer una relación de interacción de pares cotidiana en el aula de clase, pero al agregar que no siempre ha podido entenderles, hay una preocupación del sordo por una comunicación o un diálogo que no se concreta con sus interlocutores y de esto es consciente el sordo.

En esta misma pregunta los intérpretes expresan que es a ellos a quienes el estudiante sordo les pregunta siempre. Agregando además que esto es “lo normal” “lo común”. En estos términos, cabe la pregunta, ¿podría ser lo normal que el sordo se dirigiera a sus pares sordos u oyentes y no al intérprete?

Tabla 7.
Clima social escolar.

CATEGORÍA: CLIMA SOCIAL ESCOLAR	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases	
MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: ¿Cómo describe al estudiante oyente?
CONVERSATORIO SORDOS COS-01	“en mi especialidad 3 hombres son muy respetuosos” 101 En mi grupo solo un oyente sabe señas y siempre está preguntando es inquieto, algunos son perezosos no son muy unidos, a veces son egoístas,”105 “les falta integración, son bastante recocheros y alegres, a veces cuando tengo necesidades me ayudan” 107
ENTREVISTA DOCENTES ED	“muy colaboradores, me trataban de ayudar al máximo responsables, honestos.” 30 ED-03 “bastante dispersos, muy activos” 23 ED-01

OBSERVACIONES	“son poco interesados en las ciencias sociales” ²⁸ ED-02 “hay mucha variedad de estudiantes, hay estudiantes muy dedicados, un grupo muy heterogéneo” ²⁷ ED-04
	La clase es ruidosa, los estudiantes gritan, no están en sus puestos” tecnología “todos los estudiantes permanecen en silencio y atentos a la clase” ética.

La percepción que construyen unos de otros, habla de la relación que hay entre ellos. La percepción que tienen los estudiantes sordos de los oyentes está dividida. Por un lado es positiva y se refleja en los términos que usan para referirse a los oyentes como “respetuosos, alegres, recocheros, me ayudan”. Esta afirmación se repite en la autopercepción de los oyentes que quedó registrada en el anexo CO-JT “si somos el grupo más recochero” pero también existe una percepción negativa cuando el sordo expresa que los estudiantes oyentes no son unidos, les falta integración y son egoístas. Esta descripción puede obedecer a las experiencias que ha tenido el sordo en la escuela y es una característica principalmente de los grupos de grados superiores como décimo. Con esta lectura que hace el sordo de sus compañeros se puede identificar que la relación que se construye entre sordos y oyentes en la escuela puede parecerse a la que se establece entre estudiantes oyentes. Donde entre ellos descubren rivalidades o subgrupos. En las

observaciones hechas en las diferentes clases y espacios de la institución se registró que los estudiantes de 11° en el que están los estudiantes sordos, son los que más hacen desorden como gritar, lanzar papeles, interrumpir la clase. Mientras que en los grados inferiores observados este comportamiento no es constante y depende de las actividades que estén realizando en clase. En adición a lo anterior, se encuentra la percepción que los docentes tienen de los estudiantes entre los cuales se encuentran calificativos positivos como colaboradores, activos, responsables, honestos y otros que pueden ser negativos como poco interés y dispersos.

Tabla 8
Clima social escolar.

CATEGORÍA: CLIMA SOCIAL ESCOLAR	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases	
MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: ¿Cómo describe al estudiante sordo?
CONVERSATORIO GRUPO FOCAL OYENTES	“son unos estudiantes normal igual a los oyentes” 220 “son personas con una discapacidad pero son normales” 252 “colaborador, él está así siempre con nosotros” 258
ENTREVISTA INTÉRPRETES EIN-01,02,03	“es un estudiante crítico, autocrítico que vela por sus derechos, les falta ser independientes” EIN-02 “es un estudiante dependiente del intérprete” EIN-01 “es un estudiante que se esfuerza por adaptarse” EIN-03
ENTREVISTA DOCENTES	“es un niño muy dedicado” 33 ED-04 “es muy vivo , muy pendiente de las cosas” 34 ED-02 “muy responsables con deseo de superarse” 35 ED-03
ENTREVISTA DOCENTE DE APOYO	“es un chico con valores y principios, con ganas de salir adelante”
OBSERVACIONES	“los estudiantes de 11° son pacientes para enseñar las señas” “las dos niñas sordas de 10°son un poco tímidas” “ el joven de 7° es sonriente y se muestra tranquilo en clases”

Los hallazgos en esta pregunta son de importancia pues la percepción que tienen del sordo sus pares oyentes, así como de otros miembros de la comunidad educativa, determina la posibilidad de relacionarse con el sordo. Los estudiantes oyentes por su parte los consideran personas

normales que a pesar de tener una discapacidad como lo manifiestan ellos, son normales. Hay empatía de los estudiantes oyentes hacia los sordos y esto se manifiesta en el conversatorio CO-JT: “nosotros nos colocamos en el lugar de ellos y tenemos las mismas capacidades, las mismas posibilidades, las mismas oportunidades que nos dan a nosotros las tienen ellos, en matemáticas ellos tienen que aplicarles las cosas con más pausas” Por otro lado, los intérpretes tienen una percepción mucho más amplia de los sordos debido a la cercanía permanente y uso de la lengua de señas que les permite conocerlos más en las diferentes interacciones que se dan diariamente en la escuela.

Tabla 9
Clima social escolar.

CATEGORÍA: CLIMA SOCIAL ESCOLAR	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases	
MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: ¿Cómo describe a sus profesores?
CONVERSATORIO GRUPO FOCAL OYENTES CO-JT	<p>“muy buenos excelentes pero pocos que le empeñan que un estudiante salga a flote” 386</p> <p>“no todos toman el tiempo que si el estudiante entendió o no” 388</p> <p>“depende, el de matemáticas súper y el de religión todavía más bien” 326</p> <p>“es muy regañón” 322</p>
CONVERSATORIO SORDOS COS-01	<p>“En general todos son muy buenos, nobles pero exigentes” 181</p> <p>“algunos profesores se han integrado más en el equipo de sordos” 191</p> <p>“eran un poquito duros, como no los conocía me ignoraban y levantaba la mano y hasta no me veían, poco a poco me dio participación” 196-199</p> <p>“algunos docentes les falta un poco más de iniciativa de comunicación” 200</p>

En esta pregunta los estudiantes oyentes no se refieren a sus docentes de manera general sino que sus comentarios son a profesores de algunas asignaturas en particular. Mientras que los sordos hacen una descripción de sus profesores, de lo que perciben en general de ellos. En esta dinámica de análisis mientras que los oyentes se refieren a los docentes en aspectos como la falta de

tiempo para intervenir, en las dificultades que tiene un estudiante con un tema, los sordos se refieren a la dificultad en la comunicación o integración. En este aspecto, los sordos expresan que cuando un docente se interesa en aprender su lengua para ellos esto es positivo y consideran que esa iniciativa impacta sus estudios y en sus relaciones personales. Esto se corrobora con los resultados del estudio de Nikolaraze & Hadjikakou citado en Chen (2007) donde concluye que las experiencias académicas y sociales compartidas entre sordos, profesores y compañeros, fueron cruciales en el desarrollo del sordo.

Tabla 10.
Clima social escolar.

CATEGORÍA: CLIMA SOCIAL ESCOLAR	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases	
MEDIOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	Pregunta: ¿Cómo describe la relación sordo-oyente en el aula?
ENTREVISTA INTÉRPRETES	“regularmente buena, no se desarrolla temáticas de inclusión entre los estudiantes y eso crea un obstáculo en esa relación” int. 03 “la relación es un poco distanciada por la limitación del idioma, no se entienden” int 01
ENTREVISTA DOCENTE DE APOYO	“la relación es muy buena, desde preescolar hasta grado once son muy aceptados, hasta el punto que la comunidad oyente ha tomado vocería para defender los derechos de la comunidad sorda en el ámbito de nombramiento de intérpretes”
OBSERVACIONES	“dos compañeros le deletrean usando alfabeto de señas”6° “las dos estudiantes sordas permanecen sentadas en las gradas durante la clase de educación física, hay un grupo de estudiantes oyentes sentadas cerca pero no se integraron” “unas compañeras se acercan y observan la maqueta que trae estudiante 6, intentan hacer algunas señas” “un estudiante de especialidad se acerca a conversar con ella usando señas”

Los intérpretes quienes están cerca al sordo perciben y manifiestan que la relación del sordo - oyente tiene un elemento que la distancia y este es la falta de comunicación, lo consideran como

un obstáculo o una limitante en esa relación. Sin embargo, para la docente de apoyo de la institución, la relación es positiva pues considera que la población sorda es aceptada en la institución tanto que han asumido una posición ante la falta de intérpretes para sus compañeros sordos. Esta aceptación la ejemplifica con el apoyo al cese de actividades por parte de los estudiantes oyentes de la institución para exigir contratación de intérpretes para los sordos. Respecto a este tema se indagó en el conversatorio CO-JT y los estudiantes oyentes explicaron: “la verdad ese plantón sirvió de mucho porque lo que no hizo la secretaría de educación en dos meses lo hicimos en menos de 24 horas” 353 CO-JT. Esta postura crítica que asumen los estudiantes oyentes frente al problema de los sordos se recoge en las palabras de los estudiantes: “ahí se presenta un caso de corrupción porque no es simplemente traer los intérpretes por un período de tiempo corto, se deben prestar más servicios que solo eso, que se están incumpliendo mucho” 355-358. CO-JT

Las decisiones tomadas por los oyentes muestran que a pesar de existir una limitante en la comunicación con el sordo, hay un sentido de solidaridad a favor que los lleva a tomar decisiones colectivas a partir del problema que tiene una población minoritaria en la escuela. En esta relación que surge en la escuela entre el sordo y el oyente se respalda al sordo de una manera empática al considerar: “uno porque escucha pero pensar en un mundo de silencio debe ser aburrido” CO-JT

Tabla 11
Clima social escolar.

CATEGORÍA: CLIMA SOCIAL ESCOLAR	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases	
MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: ¿Cómo describe su relación con los estudiantes sordos de la institución?
ENTREVISTA RECTOR	“con ellos hemos tenido mucha empatía hemos soportado muchas cosas importantes como paros”

ENTREVISTA COORDINADORA ACADÉMICA	“desde que ellos llegan administrativamente hay que funcionar mirarlo con unas particularidades que se requieren desde la parte académica”
ENTREVISTA COORDINADORA DE CONVIVENCIA	“En la coordinación de convivencia el trabajo es muchísimo y en medio de toda la población a veces a uno se le hace difícil identificar a esos estudiantes”

El rol de los docentes administrativos es importante en la implementación de la política de inclusión dado que sus directrices a nivel escolar determinan los procesos en la formación del estudiante sordo. Los docentes administrativos de la institución conocen que tienen una población sorda y que entre sus funciones está la atención para ellos, como lo expresa la coordinadora académica. El rector manifiesta el aspecto particular de los paros reconociendo que estos han sido importantes para la institución, en el anexo EAD-01, el rector habla de la razón que llevó a los estudiantes a hacer paro tratándose de la exigencia de un derecho fundamental para el estudiante sordo de tener intérpretes en la escuela. Este suceso denota que desde los administrativos docentes se reconoce que hay una población vulnerable, sin embargo, no todos los administrativos interactúan con los estudiantes sordos, es decir, mientras el estudiante no tenga una situación que amerita acudir a las instancias administrativas, es probable que no se le conozca allí.

Tabla 12.
Clima social escolar.

CATEGORÍA: CLIMA SOCIAL ESCOLAR	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases	
MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: ¿Considera que la relación sordo oyente es importante para la formación del sordo?
ENTREVISTA INTÉRPRETES	“Si claro porque esto influye mucho en la manera como ellos ven la vida, en la manera como ven a los oyentes” int 01
	“Por supuesto que sí. La población sorda a pesar que es una comunidad unida va a estar en contacto con las personas oyentes y necesitan romper ese miedo” int 03

ENTREVISTA DOCENTE DE
APOYO

“Bastante porque tuve la experiencia con un chico sordo que no le gustaba relacionarse con oyentes. Cuando entra el proceso entra con temor. Le decíamos: usted tiene que aprender a relacionarse porque vive en una sociedad de oyentes y a futuro usted va a ser profesional y no va a estar todo el tiempo con comunidad sorda.”

La interacción en la escuela acerca al estudiante sordo a un mundo oral, hablado y mayoritario al que el sordo le teme. Este sentimiento es evidenciado por las personas cercanas a los sordos como son sus intérpretes y docente de apoyo. Ellos manifiestan el miedo que siente el sordo al “tener” que relacionarse con oyentes. Se entiende que su miedo inicia por la falta de una lengua común que permite conocer al otro y que los otros le conozcan a él. Esta situación como lo indica en la entrevista el intérprete 1.(anexo EIN-1) influye en la manera como el estudiante sordo ve la vida. Es probable que se tenga en la institución jóvenes sordos con miedo a tratar con oyentes o que su manera de ver a los oyentes no sea positiva. “cuando ellos no han tenido una buena relación con los oyentes por ejemplo con su familia o en otros ámbitos, piensan que cuando están hablando los oyentes, están hablando mal de ellos”. EIN-1 Esta percepción puede ser diferente si el sordo tiene una buena relación con su familia y por ende con su entorno escolar. Estos resultados coinciden con el estudio de Nikolaraze & Hadjikakou citado en Chen (2014) donde describen que la experiencia educativa de 25 adultos sordos donde se observó que lo más crítico tuvo que ver con las interacciones con los pares oyentes en la escuela. Una relación social se construye por medio de la comunicación pero dada la condición de discapacidad que tiene el sordo para aprender una lengua hablada, es importante que la población oyente en la escuela tome iniciativas para el uso de la lengua de señas lo cual facilitaría la comunicación entre sordos y oyentes y por ende daría paso a la construcción de relaciones sociales. Al superar la limitación de comunicación se le da la oportunidad al sordo de ser incluido.

Papel de la comunicación.

La comunicación es el medio para desarrollar cada una de las necesidades de interacción del hombre ya que éste es un ser comunicativo por naturaleza (Ramirez, 2008). La comunicación se representa en el lenguaje. Cárdenas (2017 p. 122) explica la importancia que tiene el lenguaje como proceso pedagógico pues en la formación integral permite el desarrollo cognitivo del sujeto, el aprendizaje de la lectura y la escritura y la capacidad de interacción. Por ello, se desarrolla la categoría papel de la comunicación pues se reconoce como fundamento en el proceso de enseñanza y aprendizaje que lleva a la formación del sujeto sordo en la escuela.

Tabla 13
Papel de la comunicación.

CATEGORÍA: PAPEL DE LA COMUNICACIÓN	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases.	
MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: ¿Cómo se comunica con los estudiantes sordos?
CONVERSATORIO OYENTES CO-01	<p>“uno le dice al intérprete dígame a él est0” 261 JM</p> <p>“o hay veces que uno se inventa señas” 265 JM</p> <p>“o con el cuadernito” 266</p> <p>“ellos pueden meterse con los oyentes porque ahí va a estar la persona que sabe el idioma de ellos” 289 CO-JT</p>
ENTREVISTA DOCENTES ED	<p>“la verdad no he aprendido el lenguaje de señas siempre me tocaba con la intérprete” 23 ED-03</p> <p>“en el aula siempre debe haber un intérprete” 17 ED-01</p> <p>“con la muchacha intérprete” 21 ED-02</p> <p>“la manera más sencilla que yo encontraba era escribir en el tablero o sobre una hoja” 21 ED-04</p>
OBSERVACIONES	<p>“la niña de al lado le hace señas y sonríen”</p> <p>“Jair se comunica con dos compañeros por medio de gestos con las cejas, se ríen” clase de tecnología</p> <p>“su compañero parece explicarle lo que van a hacer. Usa el cuaderno para comunicarse con él.”</p> <p>“las estudiantes sordas usan las señas con el compañero oyente y él interpreta a la docente”</p> <p>“otra compañera oyente deletrea con dactilología la palabra que no entiende el sordo” clase de química</p> <p>“en clase de sociales dos compañeros le deletrean usando alfabeto de señas” en biología 6° unas compañeras se acercan e intentan comunicarse usando lo que serían señas.</p>

Estudiantes oyentes y docentes manifiestan su desconocimiento de la lengua de señas. Los estudiantes afirman que usan recursos como escribir en el cuaderno, pedirle al intérprete que le diga al sordo o inventar las señas. Esto significa que hay una comunidad educativa que desconoce una lengua de señas, esto conlleva a una comunicación que puede ser escasa o limitada en aspectos como la confidencialidad ya que si no es por el intérprete no habría una comunicación directa y efectiva con el sordo. Chen(2014) por su parte afirma que el reconocimiento la lengua del sordo le permite desarrollarse en un ambiente de aprendizaje favorables. A los estudiantes sordos les genera un entorno positivo en la escuela el hecho que sus docentes usan la lengua de señas. Los intérpretes aseguran que el uso de lengua de señas por parte de docentes, por ejemplo, genera un afianzamiento de la relación con los estudiantes sordos: “ellos buscan a sus propios docentes y les genera confianza y credibilidad que los docentes sepan lengua de señas”. Los docentes basan su comunicación con el sordo por la mediación del intérprete y en eso coincidieron todos en sus respuestas que además evidencia que para los docentes el hecho de tener un intérprete en el aula no les genera la necesidad de aprender lengua de señas. Dado este escenario, es importante señalar que si los docentes dentro de una escuela inclusiva no conocen la lengua de señas en el marco de una política de inclusión, se evidencia un vacío en la formación de los docentes que debe garantizar preparación para atender población como los jóvenes sordos.

Tabla 14.
Papel de la comunicación.

CATEGORÍA: PAPEL DE LA COMUNICACIÓN	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases.	
MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: ¿Cómo se comunica con los estudiantes sordos ante la ausencia de intérprete?

CONVERSATORIO GRUPO FOCAL OYENTES	“de pronto en el salón puede haber alguien que tenga el conocimiento un poquito de lengua de señas” 292 JM “cuando no estaban los intérpretes a mí siempre era el que me tocaba interpretarles a ellos, pero la verdad muy poco sé” 312 JT
ENTREVISTA DOCENTES	“cuando no había intérprete yo buscaba alternativa, había unos niños que me servían de interlocutores” 24 ED-04 “hay muchos niños en el salón que saben lengua de señas” 25 ED-02 “con un joven o sino con el tablero” 27 ED-03
OBSERVACIONES	Jair se encuentra conversando con una compañera que le escribe en el cuaderno para comunicarse con él. Su compañero le explica lo que deben hacer, usa el cuaderno para escribirle. “la docente se acerca al grupo donde están las 3 estudiantes sordas y habla con el estudiante oyente que interpreta las preguntas del grupo” “el profesor pide a uno de los oyentes que le interprete la clase a los sordos” “otra compañera oyente de 11° deletrea con dactilología”

Dando continuidad a la pregunta anterior, cómo es la comunicación entre oyentes y sordos en la escuela, se indaga por este mismo proceso cuando no hay intérpretes, siendo ellos los mediadores de la comunicación entre oyentes y sordos qué sucede ante su ausencia. Esta pregunta se formula debido a que cada año en la institución durante varias semanas se carecía de intérpretes para los sordos por falta de contratación desde la alcaldía municipal y su secretaría de educación. Ante este vacío de mediadores, los docentes y estudiantes comparten sus formas de comunicarse. En el caso de los estudiantes se observa que varios afirman tener un conocimiento mínimo de la lengua de señas que permita mediar entre los sordos y sus compañeros o sus profesores. Precisamente los docentes acuden a estos estudiantes para que transmitan información que ellos no pueden dar directamente. Esta forma de comunicarse con el sordo es deficiente dado que ninguno de los jóvenes oyentes tiene formación de la lengua de señas ni lo que ésta requiere para interpretar en un contexto educativo. Explica Vigostky (como se citó en Bruner 1984) que las habilidades cognitivas se alcanzan a partir de la interacción social de los sujetos dadas en el plano social y que luego éstas pasan al plano individual. Relacionarse con

otros le da acceso al mundo para comprenderlo y desarrollarse como persona. La relación del sordo con sus pares es deficiente y es limitada los datos lo demuestran, trayendo esto consecuencias de importancia para la formación del sordo.

Tabla 15.
Papel de la comunicación.

CATEGORÍA: PAPEL DE LA COMUNICACIÓN	
UNIDAD DE ANÁLISIS: unidad de significado, palabras, frases.	
MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: Qué nivel de dominio de lengua de señas tiene el estudiante sordo del CASD
ENTREVISTA INTÉRPRETES	“de 1 a 5 lo podemos situar en 3”int 02 “un nivel bueno, no es alto pero si es bueno”int 01 “varía mucho hay algunos sordos que son muy buenos en la lengua de señas pero hay otros que tienen muchas falencias”
ENTREVISTA DOCENTE DE APOYO	“los sordos tienen un buen dominio de la lengua de señas. Un nivel alto”
CHARACTERIZACIÓN	En la caracterización 7 estudiantes iniciaron la investigación 3 de ellos consideran que su nivel de lengua de señas es alto y 4 de ellos que su nivel de Lengua de señas es medio. Ninguno considera que su nivel sea bajo.

El estudiante sordo del CASD tiene una formación en lengua de señas que inicia en el grado preescolar. Es en la escuela donde en muchos de los casos, los jóvenes del CASD, y en particular la población de esta investigación, ha recibido por primera vez formación en la lengua de señas que es su primera lengua ya que en sus hogares, sus familias no la conocen formalmente sino que usan señas caseras, de acuerdo a las fuentes de información de esta investigación (ver anexo EP) En la caracterización realizada a la población sorda de básica secundaria, ellos califican su nivel de lengua de señas entre alto y medio ninguno considera que su nivel de lengua sea bajo. Es importante destacar que el trabajo que hace la institución le da al estudiante sordo la oportunidad de conocer una lengua que formalmente no han conocido.

Tabla 16.

Papel de la comunicación.

CATEGORÍA: PAPEL DE LA COMUNICACIÓN	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases.	
MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: Cuando el estudiante sordo no entiende ¿a quién le pregunta?
CONVERSATORIO SORDOS	“yo le pregunto al intérprete. En algunos casos le pregunto a mis compañeros oyentes pero no me dan atención.” Est 1 46-48 “en la especialidad les pregunto a mis compañeros oyentes, no siempre he podido entenderles” est 5 51
ENTREVISTA INTÉRPRETES	“lo normal o común es que el sordo siempre le pregunta al intérprete” “siempre le van a preguntar al intérprete que no entiende” “por la relación que tienen es al intérprete cuando tienen dudas”
OBSERVACIONES	Estudiante 6 le pregunta algo sobre el ejercicio de clase al intérprete. (clase de matemáticas) Las estudiantes sordas le preguntan al compañero oyente que conoce lengua de señas. (economía) “entre ellos (los sordos) se preguntan de qué trata y luego al compañero oyente que está al lado” En clase de especialidad Fernanda pregunta al profesor no hay intérprete. Jair pregunta a la intérprete por imágenes para agregar texto. Le hace señas para que le pregunte a la profesora.

El planteamiento de Vigostky (1987) explica que el aprendizaje es una construcción social que se da en el encuentro con los otros. En el escenario de la escuela los estudiantes sordos se encuentran con otros que son oyentes y esos estudiantes oyentes no conocen su lengua ni el sordo habla la de ellos. Si en el aula hay más sordos, se evidencia en las observaciones que le pregunta a su compañero sordo. Ante esta situación y ante un proceso de aprendizaje en la escuela, el sordo pregunta al intérprete cuando no entiende. El intérprete encuentra que esto es “lo normal” como lo afirma y se muestra en la tabla anterior usando términos como “es lo común” o que esta situación es constante y por eso usa la palabra “siempre”. ¿Qué significa esto para el proceso de formación del sordo? Para el oyente “lo normal” o “lo común” es preguntarle a sus compañeros o al profesor. Pero esta no es la misma realidad del sordo. Su intérprete entra a

cumplir otras funciones más que mediar la comunicación del sordo. Es decir, el intérprete no es exclusivamente el que facilita la comunicación entre el sordo y el oyente, sino también, un interlocutor importante para el sordo dado que al conocer la lengua de señas le permite al sordo acudir a éste como mediador del conocimiento, y en aspectos más personales al establecer una relación de confianza que se deriva de la comunicación y el entendimiento entre sordo y oyente.

Tabla 17
Papel de la comunicación.

CATEGORÍA: PAPEL DE LA COMUNICACIÓN	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases.	
MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: ¿Considera que el uso de lengua de señas por parte del docente contribuye a la formación del sordo?
ENTREVISTA INTÉRPRETES EIN-06	Claro que sí. El docente que conoce la lengua de señas cuando ve que el estudiante no entiende o que no tiene alguna capacidad de comprender el mensaje, el mismo docente puede entrar con sus herramientas y conocimientos a explicar.” 02 “si claro porque motiva al estudiante le genera gratitud el ver que su profesor trata de comunicarse con él en su lengua. Es un signo de interés” int 01 “perfecto que entendiera la lengua de señas para que a la ausencia del intérprete no se vea limitada la comunicación” 03
ENTREVISTA DOCENTE DE APOYO	“si porque mejora los canales de comunicación, elimina las barreras de comunicación. Cundo el maestro domina la lengua de señas el estudiante con él, tiene mucha confianza”

Desde la escuela, los intérpretes dan ejemplos claros de cómo en el día a día escolar el docente que conoce la lengua de señas puede tener una influencia positiva y significativa en la vida del estudiante sordo, interviniendo directamente en la enseñanza y educación del sordo. Además, que el rol del docente tiene un impacto en la vida de cualquier estudiante ya sea positivo o negativo y de acuerdo con lo planteado por intérpretes y docente de apoyo, cuando un profesor usa la lengua de señas con sus estudiantes sordos, rompe una barrera de comunicación y genera un impacto positivo en su estudiante.

Tabla 18
Papel de la comunicación.

CATEGORÍA: PAPEL DE LA COMUNICACIÓN	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases.	
MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: De los estudiantes sordos del CASD que tienen un buen dominio de lengua de señas, ¿qué cree que los ha llevado a tener ese nivel?
ENTREVISTA INTÉRPRETES	“el hecho de estar en el colegio ha sido una ventaja, la relación con otros sordos como los modelos lingüísticos”
ENTREVISTA DOCENTE DE APOYO	“es la actitud que tienen ellos hacia la vida, son muchachos que han pensado que su limitación no es una barrera para salir adelante”

Como se ha mencionado anteriormente, los sordos del CASD vienen de familias donde no manejan la lengua de señas formalmente sino que hacen uso de señas caseras establecidas dentro de sus hogares para la comunicación con sus hijos sordos convirtiéndose este sistema de comunicación en su primer modelo lingüístico. Las familias de los estudiantes sordos no cuentan con el nivel de lengua de señas apropiado para un pleno desarrollo del niño sordo. Diferentes autores enfatizan la importancia de los padres en el desarrollo del lenguaje del niño. Por su parte Bruner (1984) afirma la importancia de las interacciones con los padres que desarrollan el lenguaje y que esto permite a su vez el intercambio social. Es probable que en las familias de los sordos sí se presenten interacciones sin embargo, no con una lengua lo suficientemente desarrollada ni apropiada para el niño sordo. Esto se corrobora con las entrevistas donde se atribuye a la escuela el desarrollo de lengua de señas en los sordos.

Tabla 19.
Papel de la comunicación.

CATEGORÍA: PAPEL DE LA COMUNICACIÓN	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases.	

MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: ¿Qué pasa con el estudiante cuya familia tiene buen nivel de lengua de señas y qué pasa con el que no la tiene?
ENTREVISTA INTÉRPRETES	<p>“va a haber mayor desarrollo de su pensamiento, va a tener una actitud más positiva hacia la vida, también su nivel de lengua mejora bastante su relación con la familia y relaciones interpersonales son muy buenas.” Int 01</p> <p>“según la experiencia que hemos tenido acá en la I.E., si se nota mucho en el rendimiento académico porque la familia que conoce la lengua de señas va a apoyar fácilmente al estudiante”</p>
ENTREVISTA DOCENTE DE APOYO	<p>“su familia no maneja la lengua de señas es muy limitado es más bien lengua de señas natural son señas que la familia de pronto se las inventa. Cuando se relacionan con otros chicos en actividades sociales no se entienden, hay inclusive barreras para la comunicación”</p> <p>“las mismas familias me han buscado cuando se presentan situaciones porque la familia no maneja la lengua de señas y como no lo maneja hay una barrera de comunicación.</p>

Los estudios en el desarrollo del lenguaje afirman la conexión que éste tiene con el desarrollo cognitivo y social de los sujetos. Este desarrollo inicia en las familias. En el caso del sordo particularmente, se ha identificado que sus familias no conocen la lengua de señas, y esto se muestra en los resultados de la caracterización y las entrevistas hechas a las familias, intérpretes y docente de apoyo que por su rol y conocimiento de lengua de señas son más cercanos al sordo y sus familias. En las respuestas mostradas en la tabla 18 se observa que el sordo cuya familia no tiene un buen nivel de lengua de señas, tiene dificultades en lo académico por la falta de apoyo en sus procesos, también se observa que su nivel de lengua mejora o dificulta las relaciones interpersonales es decir pueden ser afectadas, hay un déficit en la orientación al sordo por parte de la familia por lo que en algunos casos acuden a la docente de apoyo de la institución para la mediación en la comunicación y por último el nivel de conocimiento de lengua de señas de la familia determina el nivel de lengua de su hijo sordo limitando la comunicación de éste incluso con otros sordos. Se corrobora la afirmación de Marchesi (2008) que explica que uno de los

factores que inciden en la formación del sordo es el ambiente familiar. Sus familias son el primer modelo lingüístico y el primer modelo de interacción social.

Orientación pedagógica.

Enfoque que define al docente y su quehacer, desde lo metodológico y didáctico para concretar objetivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 20.
Orientación pedagógica.

CATEGORÍA: ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA	
UNIDAD DE ANÁLISIS:	palabras, frases.
MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: ¿Qué actividades realiza el docente en clase?
CONVERSATORIO GRUPO FOCAL OYENTES	<p>“nos ponen a leer y hacer un taller, es una lectura y de ahí sacamos la respuesta” est 5 353 -360</p> <p>“la profesora de biología nos pone a hacer trabajos con el libro” est 2, est 11 362-363</p> <p>“nos pone una actividad para la casa, de internet” est 7 386</p> <p>“tablero, dictado y oral” est 5 404</p>
CONVERSATORIO SORDOS	<p>“explican el tema y después hacen unas preguntas donde cada uno daba su opinión, dejan trabajos” est 2 228-230</p> <p>“sacábamos unas copias y habían unas preguntas y respuestas con reflexiones” est 1 237-238</p> <p>“exposiciones, talleres, tareas, evaluaciones” est 4 251</p>
ENTREVISTAS DOCENTES	<p>“se hacen talleres, se dan explicaciones, participan en exposiciones, consultan temas y los traen a clase.” Sociales</p> <p>“se hace la explicación luego se propone ejercicios que se van desarrollando al final tarea”</p> <p>“primero la explicación y después construyen sus propios proyectos para realizar exposición”</p> <p>“talleres, trabajos individuales, evaluación, exposiciones, fue lo que más trabajé”</p>
OBSERVACIONES	<p>“el profesor hace una pregunta a todo el grupo del taller que realizan” clase de matem</p> <p>“El docente proyecta un video de youtube del proyecto que deben realizar”</p> <p>“el docente asigna una tarea de consulta”</p>

“el docente llama a los estudiantes para revisar un ejercicio del cuaderno” química
 “los estudiantes están pintando una pieza de madera”

Desde las observaciones se hizo un primer registro de las actividades que los docentes realizan en sus clases identificando las características de sus actividades en el aula. Algunas de estas actividades se orientan al trabajo individual. Otras se desarrollan en pequeños grupos donde los estudiantes tienen que responder preguntas de talleres. Estudiantes (sordos y oyentes), docentes y observaciones coinciden con las actividades que se realizan en clase: exposiciones, talleres, ejercicios en el cuaderno, lecturas. Las actividades que desarrolla el docente aun cuando tenga la buena intención de enseñar a sus estudiantes requieren ser transformadas en proyectos que no sólo desarrollen el saber conocer, como se evidencia en las actividades analizadas en este punto, sino que dentro de la formación integral que plantea el currículo de la institución requieren desarrollar otras competencias formuladas por Delors (1994) saber conocer, saber hacer, saber vivir juntos, saber ser. Qué hace falta para que esto se desarrolle así en cada asignatura, para que haya un cambio en la orientación que tiene el docente al realizar las actividades de su clase. Cabe recordar que en la pregunta anterior, la orientación del docente es el alcance y cumplimiento de metas académicas, es decir el saber conocer. Pero como se trata de formación integral, para la vida es importante que la escuela inclusiva dé una mirada a esos otros saberes que serán las bases para que estudiantes oyentes y sordos sepan cómo enfrentar el mundo desde otros saberes.

Tabla 21.
Orientación Pedagógica.

CATEGORÍA: ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases.	
MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: ¿Qué instrumentos en el aula pueden ayudar al aprendizaje del estudiante sordo?
ENTREVISTAS DOCENTES	“yo creo que los mapas”

“el tablero digital es muy buen instrumento a la par que uno está trabajando, él va viendo como lo hace. La parte visual es importante con ellos”.

“pienso que de pronto los juegos didácticos, alguna alternativa que se pueda manipular. Me he dado cuenta que ellos visualmente captan mucho.

“el video beam, el computador, el celular. Teníamos un grupo e interactuábamos por el whatsapp.

La población sorda por su condición auditiva, agudiza su sentido visual, el cual se convierte en su primer canal de comunicación. Ante esta realidad es una obligación en primera instancia del gobierno nacional que asumiendo los compromisos de la convención de la UNESCO (1994) debe garantizar los recursos así como los instrumentos que faciliten el aprendizaje de estos jóvenes sordos en la institución, de igual forma, la formación del docente para atender a esta población. Obligación que descende a los gobiernos departamentales y locales. En la entrevista a docentes se obtienen resultados que evidencian al docente que es consciente de una necesidad y de una potencialidad del sordo cuando se refieren: “visualmente captan mucho” “la parte visual es importante con ellos”. A pesar de esto, se evidenció en la pregunta anterior, que las actividades de clase por parte de los docentes son lecturas, talleres escritos y en algunos casos exposiciones. La didáctica del docente no favorece al sordo en términos de sus potencialidades, ya que no está usando recursos visuales eficientes para comprensión de los contenidos, las actividades de lectura son una debilidad para el estudiante sordo que no comprende completamente el español, su segunda lengua. De igual forma el docente desconoce la Lengua de señas por lo que no hay una comunicación directa entre docente y estudiante sordo.

Tabla 22.
Orientación Pedagógica.

CATEGORÍA: ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA

UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases.

MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: ¿Cómo identifica que su estudiante sordo aprendió lo enseñado?
DOCENTES	<p>“participaban, mediante la evaluación sobre todo el repaso.”</p> <p>“es evidente por la participación que ellos tienen, por resultados de los exámenes, viene a mostrarme lo que está haciendo”</p> <p>“porque trabaja la aplicación correctamente maneja las herramientas cuando se le pide que lo haga”</p> <p>“le hago evaluación escrita y evaluación oral. En todo el año no me perdió , solo un quiz”</p>

Los docentes de la institución educativa CASD manifiestan que su forma de identificar el aprendizaje del estudiante sordo está dada en los resultados de las evaluaciones escritas. Este tipo de pruebas apuntan a medir el “saber conocer” Algunos basan su evaluación del aprendizaje en el saber hacer como manifiesta la docente que evalúa el uso que hace el estudiante de la herramienta informática y como se evidenció en las observaciones de las clases de especialidades donde los estudiantes ponen en práctica su conocimiento para el desempeño de actividades de la vida laboral. La evaluación escrita pone en desventaja al estudiante sordo ya si el conocimiento del idioma español no es suficiente, su desempeño en la evaluación no sería satisfactorio pero no por su nivel de inteligencia sino por la limitación de la lengua.

Tabla 23.
Orientación pedagógica.

CATEGORÍA: ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases	
MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: ¿Ha formulado alguna propuesta en lo pedagógico, metodológico o didáctico para el trabajo con sordos?
DOCENTES	<p>“no, no he formulado nada en estos momentos” sociales</p> <p>“pues tratar de trabajar la parte visual siempre traigo el proyector, y el manejo de talleres en hoja que él sepa lo que estoy pidiendo”</p> <p>“lo único que trate de conseguirles es que ellos tuvieran un libro que fuera observando los temas del libro. Para que mientras les dictaba a los otros estudiantes ellos supieran que les estaba dictando.”</p> <p>“no en el momento no me he proyectado con eso pero está buena la idea”</p>

El rol del docente es importante en el proceso de aprendizaje de todo estudiante. Su labor se convierte en transformación de procesos pedagógicos siempre que haya una reflexión constante que lo motive a realizarlo. Para este caso, los docentes manifestaron en sus respuestas algunas modificaciones que hacen a sus actividades como el uso de video beam. Sin embargo, no responde a la pregunta si desde su rol ha formulado alguna propuesta para el trabajo con la población sorda. Los docentes manifiestan que no han formulado ningún tipo de propuesta y esto puede ser resultado de la desarticulación que tiene la política de inclusión del gobierno con las instituciones de formación de docentes ya que la política se implementa en las escuelas dando igualdad de acceso a la población vulnerable, en esta caso, población sorda, pero no se garantiza que su educación sea de calidad y se evidencia en la práctica pedagógica del docente en la escuela inclusiva.

Política Pública de inclusión.

Tabla 24.

Política Pública de inclusión.

CATEGORÍA: POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSIÓN	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases.	
MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: ¿Qué conoce sobre la discapacidad auditiva?
RECTOR	“es una situación en la que la persona no tiene la capacidad de oír digamos profundo a veces leve a veces moderado”
COORDINADORA ACADÉMICA	“son aquellas personas que tienen problemas físicos para desarrollar o poner en función este órgano de los sentidos”
COORDINADORA DE CONVIVENCIA	“bueno a la población en general que tiene algún impedimento en su parte auditiva para el trabajo específico”
DOCENTES	“yo sé que es un problema a veces congénito” “sé que tienen muchas ramitas hay quienes tienen la discapacidad porque la formación no se dio completa.” “pues las charlas que nos ha dado Sandra sobre las dificultades que tienen los niños y como se les debe trabajar pero de ahí no más” “es como una falla de la parte auditiva de oír”

La comunidad educativa de la I.E. CASD desconoce la especificidad de la discapacidad auditiva. Manejan un concepto que surge a partir de su percepción o experiencia personal pero no conocen qué es la discapacidad auditiva y por ende no saben cuál es la condición de cada uno de sus estudiantes sordos en la institución. Esto puede considerarse un problema en términos pedagógicos, pues al no conocer cuál es la realidad del sordo en términos de su condición auditiva, no se pueden plantear estrategias que correspondan a su necesidad de aprendizaje. Desconocer que dentro de la misma población sorda hay heterogeneidad a partir de su condición y que cada uno es poseedor de unas particularidades ratifica que la población sorda ha sido integrada pero no incluida y que poco se conoce de ellos como comunidad.

Tabla 25.
Política pública de inclusión.

CATEGORÍA: POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSIÓN	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases.	
MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: ¿Qué opina de la política de inclusión?
RECTOR	“se queda en el papel, se nos conminó una ley pero no se nos dio los recursos ni los medios para poder implementarla”
CORDINADORA ACADÉMICA	“es muy buena porque pretende es incluirlos y sus elementos diferenciadores que se tenga en cuenta en el diseño del currículo”
COORDINADORA DE CONVIVENCIA	“es muy clara y ha pretendido establecer derechos auténticos para que las poblaciones minoritarias sean atendidas y tratados de igual a igual pero no hay lineamientos establecidos. Falta apoyo en recursos, en acompañamiento desde la misma política, falta establecer lineamientos específicos”
DOCENTES	me parece muy importante el enfoque que le dieron a estas personas porque no deben ser marginadas” “es una excelente propuesta todos somos iguales, todos tenemos derecho” “es una buena opción es una herramienta que brinda oportunidades a esas personas que antes no tenían”. “yo no creo en esa inclusión a mí me pareció que fue un medio para el gobierno quitarse esa responsabilidad”

DOCENTE DE APOYO	“a nivel de legislación muy buena política pero de ahí a la realidad nuestra es muy limitada. El gobierno no apoya o apoya de manera muy mínima. No se contratan profesionales, no se brinda el nivel económico que las instituciones necesitan para que los ambientes sean favorables , no hay procesos de formación a los maestros”
ENTREVISTA INTÉRPRETES	“Es un paso importante que se ha dado pero sí hace falta que se lleve a la práctica, no se ha concientizado ni a las instituciones ni a los entes que están involucrados que se lleve a la práctica” “En cuanto a políticas de inclusión todo suena muy bonito todo está escrito bien redactado, pero en cuanto a la ejecución falta mucho” “es una muy buena iniciativa que hay que seguir mejorando, es un inicio favorable para esta comunidad”

La opinión de la comunidad educativa en la I.E. Casd José Prudencio Padilla a cerca de la Política Pública de Inclusión en Colombia se puede analizar desde diferentes perspectivas: conocimiento, aceptación e implementación. Los diferentes actores educativos mencionan que es una “buena iniciativa” “excelente propuesta” se refieren a ésta como una ley “bien redactada” desde lo legislativo. Es decir, conocen la política y su aceptación es positiva. Sin embargo, en su implementación consideran que hay fallas en términos de recursos, de orientación, falta de acompañamiento por parte del gobierno a las escuelas e instituciones involucradas. Es importante que la comunidad educativa conozca la política de inclusión pues a partir de su conocimiento, cada uno desde su función puede tomar una postura que lleve a fortalecer el proceso de inclusión que llevó a la población sorda a la escuela pública.

Tabla 26
Política pública de inclusión.

CATEGORÍA: POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSIÓN	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases.	
MEDIOS DE RECOLECCION DE DATOS	Pregunta: Desde su cargo, ¿ha formulado alguna propuesta para mejorar los procesos de inclusión en la institución?
ENTREVISTA RECTOR	“en ese sentido hemos hablado de currículos flexibles para poder atender un poco la situación de estudiantes que de pronto no pueden llegar más allá. Lo que tenemos en la institución es un comité de seguimiento como una especie de comisión, evaluación y promoción”

ENTREVISTA COORDINADORA ACADÉMICA	“hemos venido adaptando todas las particularidades y dándole respuesta a nivel administrativo. Lo otro hemos tenido dificultades pero dando la batalla sacando adelante ganancias para el proceso, posicionándolo que se reconozca y respete las decisiones de la escuela, nosotros defendemos lo mismo que defienden los lineamientos para la población sorda”.
ENTREVISTA COORDINADORA DE CONVIVENCIA	“aquí contamos con el apoyo de la Unidad de Atención Integral la maestra de apoyo, ella hace la detección de casos especiales, se hace una estadística con nombres por grados a veces nos quedamos cortos porque el padre de familia no aporta la información que se requiere para que su hijo sea tratado como debe ser tratado atendiendo la necesidad específica que tienen esos estudiantes”
ENTREVISTA DOCENTES	“no, no he formulado nada en estos momentos” sociales “pues tratar de trabajar la parte visual siempre traigo el proyector, y el manejo de talleres en hoja que él sepa lo que estoy pidiendo” “lo único que trate de conseguirles es que ellos tuvieran un libro que fuera observando los temas del libro. Para que mientras les dictaba a los otros estudiantes ellos supieran que les estaba dictando.” “no en el momento no me he proyectado con eso pero está buena la idea”
ENTREVISTA DOCENTE DE APOYO	“Con el apoyo del INSOR nos llevaron a diferentes colegios en Bogotá y empezamos con esos docentes a intercambiar información, vimos que en primaria y secundaria el currículo es el mismo, que se necesitaba que los maestros en primaria tuviesen buen dominio de lengua de señas. Empezamos nosotros a aplicar esa misma estrategia. De España mandaron todo el currículo que ellos manejan en la educación secundaria, de esa experiencia armamos el currículo de lengua de señas que tenemos de preescolar a once”
ENTREVISTA INTÉRPRETES	“hemos querido, hemos intentado pero no se nos ha facilitado, las cosas en la institución han sido un poco difícil” “Hemos dado algunas orientaciones a los docentes cuando hacen alguna actividad, nunca hemos participado en la construcción del PEI” “estamos trabajando en dos proyectos que consideramos muy importantes para la inclusión de la comunidad sorda en el colegio, lo que son los himnos en su propia lengua y otros materiales pedagógicos de los profesores adaptarlo a la lengua de señas”

En la I.E. CASD José Prudencio Padilla se han hecho aportes al currículo que pueden orientar la formación del sordo en la institución. Uno de las aportaciones es el considerar un currículo flexible, el rector de la institución lo explica como una manera de atender a esos estudiantes “que no pueden llegar más allá”. Esto tendría que explicarse en términos de condiciones médicas, en las que se dictamina que un estudiante no va a estar en la capacidad de

responder a ciertas tareas académicas por lo cual la institución asume esas “limitaciones”. Para el caso de la población sorda aplica este tipo de currículo como también las adaptaciones que se requieren orientadas por los lineamientos del MEN. Esto se apoya en la gestión académica donde la coordinadora expresa que para el trabajo con la población sorda se han adoptado los lineamientos. Por otro lado, los docentes de la institución no han hecho aportes o propuestas que puedan mejorar el proceso de formación del sordo. Parece que es una realidad que no genera un interés por parte de ellos.

Análisis del contexto familiar.

Para identificar los factores contextuales que inciden en la formación del sordo se hizo un acercamiento a las familias. El primer paso en esta investigación fue la citación de los padres de los sordos a la escuela para dar a conocer la investigación que se llevaría a cabo y en la que sus hijos participan con previo autorización firmada por sus propios padres. A este llamado acudieron dos madres de familia de estudiantes de los estudiantes sordas. Se llevó a cabo la agenda con ellas, haciendo diligenciamiento además de un formato de caracterización de los jóvenes y sus familias. Dada la importancia que tiene para esta investigación conocer el contexto familiar de los sordos se procedió a programar visitas a sus hogares para entrevistar a sus familias como parte de la investigación, además que eso podría facilitar el obtener la información dado que en la primera citación sólo asistieron dos de los siete padres citados. Para la fecha de las visitas a los hogares una de las estudiantes sordas desertó por lo que la población de investigación serían 6 estudiantes sordos. De estos 6 estudiantes se pudo concretar una visita con 4 familias, las otras dos familias no fueron posible. Las categorías que enmarcaron las preguntas de la entrevista a los padres de los estudiantes sordos fueron: ambiente familiar, papel de la comunicación, saber conocer, saber ser.

Tabla 27.
Contexto familiar.

TEMA: CONTEXTO FAMILIAR			
UNIDAD DE ANALISIS: palabras, frases.			
MEDIO DE RECOLECCIÓN DE DATOS: Entrevista a padres de sordos			
CATEGORIAS:	AMBIENTE FAMILIAR	PAPEL DE LA COMUNICACIÓN	
PREGUNTA:	Cuando detectó la discapacidad de su hijo/hija ¿cómo se sintió usted y la familia?	¿Cómo empezó a comunicarse con su hijo/hija?	Hoy, ¿cómo se comunica con él o ella?
MADRE ESTUDIANTE 3	“pues triste, era algo que no esperaba, el papá no lo asimilaba”	“primero fueron las señas aquí inventadas en la casa, pero cuando entró a estudiar fue más difícil porque ella venía con una seña que yo no entendía”	“por señas. Me da pena decirlo pero yo hay cosas que no le entiendo cuando viene de la calle contándome algo no le entiendo, cuando es algo de la casa sí le entiendo. Pero si le entiendo como ella escribe y lee por medio de escritos ahí”
MADRE DE ESTUDIANTE 6	“la verdad fue un momento doloroso, traumático porque Estudiante 6 fue un niño que nació oyente”	“cuando empezamos a aceptar la sordera de estudiante 6, miramos la posibilidad de implante coclear y ahí fuimos haciendo terapias de lenguaje porque él no podía aprender señas el programa no lo permitía. Me acostumbré a hablarle a él y que él leyera los labios”	“ hoy día verbalmente y una que otra seña porque a veces no me entiende me veo en la obligación de usar la seña como ya estoy aprendiendo ya me queda más fácil comunicarme”
MADRE ESTUDIANTE 7	“Bastante tristes un poco preocupados, mucha preocupación”	“al principio hacíamos señas caseras, todo era señas caseras”	“con el lenguaje manual de señas. Ahí voy.”
PADRE DE EST. 2	“me dio bastante duro. Yo no aceptaba eso mi hijo tenía que	“las señas pero él no se las sabía todas. Entonces	“las señas. Y usted sabe que está de

oír y todavía es la hora esperando que en una de esas él va a oír ”	el intentaba hablar. Pero a medida que fue creciendo allá en el CASD lo obligaron a que no hablara”	moda las redes sociales si él está allá en el cuarto yo le escribo”
---	---	---

En esta tabla se hace un cruce de categorías con el fin de analizar cómo el ambiente familiar tiene vida a través de la comunicación. Se identifican aspectos como la reacción de los padres en el momento de la detección de la discapacidad auditiva de sus hijos ya que esto es determinante para la formación de sus hijos sordos. A partir de allí se indaga sus sentimientos y su reacción puesto que ello determina el ambiente que contextualiza las relaciones que se den al interior de estas familias. Se identifica que las familias asumieron la discapacidad auditiva de sus hijos después de pasar por sentimientos de tristeza, preocupación y negación lo describen como un evento traumático y doloroso que en algunas familias les tomó tiempo aceptarlo. Una de las madres manifiesta: “duré 4 años tratando de asimilar, aceptar que él era sordo” de igual manera uno de los padres manifiesta su esperanza que su hijo pueda hablar y oír “él debe hablar como hablaba” “en una de esas va a oír” “yo no acepto eso, él va a oír”. De acuerdo a Marchesi (2008) los padres oyentes tienen mayor dificultad en la aceptación de la sordera de sus hijos y esto se hace evidente en las respuestas dadas por las familias entrevistadas. Para los padres oyentes la condición de discapacidad auditiva genera un duelo y en medio de este contexto está el niño sordo. Ante esta circunstancia entre otro elemento importante en la formación del niño sordo y se refiere a la manera en que los padres oyentes deciden comunicarse con sus hijos sordos. Las familias coincidieron en que usaron señas “caseras” es decir que ellos le dieron una seña a lo que necesitaban referenciar o señalar. Una manera concreta y tangible. Sin embargo esto es un mecanismo deficiente que poco aporta a la formación lingüística del sordo.

Un hallazgo importante es que las familias en la actualidad hacen uso de la lengua oral y escrita para entenderse dado que no conocen la lengua de señas que sus hijos han aprendido en la escuela. El caso de la madre que usa la lengua oral se debe a que desde temprana edad hicieron intervención a su hijo sordo con implantes cocleares por lo que sus terapias le significaban tratamiento para tratar de leer labios y hablar. Sin embargo, su hijo se apropia de la lengua de señas como su primera lengua una vez fue aprendida en la escuela. Aparece en el escenario de igual manera, el uso de redes sociales y aplicaciones como 'whatsapp' que median en la comunicación de manera escrita entre sordos y oyentes dentro de las familias.

Tabla 28.
Papel de la comunicación en el contexto familiar.

TEMA: Contexto familiar del sordo		
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases.		
MEDIO DE RECOLECCIÓN DE DATOS: Entrevista a padres		
CATEGORÍAS: PAPEL DE LA COMUNICACIÓN		
PREGUNTAS:	¿Quién en la familia conoce y usa la lengua de señas?	¿Con quién interactúa su hijo en la familia? ¿Cómo lo hace?
MADRE ESTUDIANTE 3	La que más le entiende es la hermana. El hermano muy poco. Yo hay cosas que no le entiendo.	“con la hermana y conmigo, si yo no le entiendo entonces llamo a la hermana”
MADRE DE ESTUDIANTE 6	“aquí en la casa mi hija Paula, (hermana) desde pequeña Felipe la cuidaba y le enseñaba las señas”	Con la tía. Igual con todos ellos se comunica, con todos escribe, hablando”
MADRE DE ESTUDIANTE 7	“La hermana, como ella estudiaba en el mismo colegio y había más sorditos, ella aprendió más”	“con la hermana y conmigo pero ella se fue, entonces conmigo. Cuando no entiendo yo le pregunto entonces él me escribe”
PADRE DE ESTUDIANTE 2	“sabemos lo básico, si poquito”	“con la mamá porque yo siempre estoy por fuera”

La familia es el primer ambiente educativo del niño sordo y el contexto familiar en que se forman los jóvenes sordos de la I.E. CASD José Prudencio Padilla se caracteriza por el desconocimiento de la lengua de señas en un nivel formal. Particularmente los padres, todos sin excepción, afirmaron no conocer la lengua o estar en proceso de aprender las señas. Cabe recordar que los jóvenes sordos se encuentran en la básica secundaria y media. Lo que permite identificar que desde los primeros años de formación las familias han carecido de un código lingüístico que les permitiera realizar las interacciones propias del lenguaje. Los padres de los jóvenes sordos expresan que las personas que tienen mayor interacción con sus hijos sordos son otros familiares como las hermanas y hermanos.

Tabla 29.
Papel de la comunicación en el contexto familiar del sordo.

TEMA: Contexto familiar del sordo	
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases.	
MEDIO DE RECOLECCIÓN DE DATOS: Entrevista a padres	
CATEGORÍAS: PAPEL DE LA COMUNICACIÓN	
PREGUNTAS:	Cuando usted debe orientar a su hijo ¿cómo lo hace?
MADRE DE ESTUDIANTE 3	“ahí tratamos de entendernos y yo le hago ver las cosas y ella dice sí ella sabe cuidarse”
MADRE DE ESTUDIANTE 6	“hay cosas que es bastante duro con la hermana entonces yo le digo. Cuando él quiere algo me pregunta a mí, a mi mamá o a mi hermana. El es más abierto con mi hermana que conmigo”
MADRE DE ESTUDIANTE 7	“Por señas yo le digo venga acá. Usted y yo vamos a hablar, no me vaya a decir mentiras. Por señas nos hablamos yo le voy a enseñar a que salga adelante”
PADRE DE ESTUDIANTE 2	“hablo con él. Yo se las señas de las palabras, el deletreo. Él me dice que más corto y me corrige y hablamos.”

En todas las familias se evidencia el déficit en la comunicación pues los temas que se desean abordar se limitan a expresarse con un sistema de señas que ellos han creado de manera

informal. Dentro de este contexto familiar, se produce el primer encuentro social del sujeto sordo encontrando una limitación no suya sino de su familia en el dominio de la lengua de señas. La función mediadora del lenguaje encuentra limitación no por parte del sujeto sordo sino de su familia ante el desconocimiento de la lengua que permite la interacción comunicativa.

Tabla 30.
Papel de la comunicación en el contexto familiar del sordo.

TEMA: Contexto familiar del sordo		
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases.		
MEDIO DE RECOLECCIÓN DE DATOS: Entrevista a padres		
CATEGORÍAS: PAPEL DE LA COMUNICACIÓN		
PREGUNTAS	¿Cómo explica a su hijo oyente temas como la sexualidad, la religiosidad y fechas especiales?	¿Cómo explica a su hijo sordo temas como la sexualidad, la religiosidad y fechas especiales?
MADRE DE ESTUDIANTE 3	Con el varón casi no, él fue un niño muy tímido en eso decía que no le dijera nada que él sabía. Con la otra hija ella a veces fue un poquito desobediente y le decía las cosas como es”	Pues la cuestión así de las religiones ella ha aprendido mucho más en el colegio entonces eso no o hablamos pero de la sexualidad la cuidaba mucho pero ahora ella está grande ya sabe todo eso”
MADRE DE ESTUDIANTE 6	“todas esas cosas las habla mi mamá porque ella dice que yo soy malgeniada para esas cosas. Mi mamá le habla mucho más a ella”	“En cambio Felipe si llega y me dice todo. Yo también le hablo a él siempre le he hablado de eso de las drogas. También de si alguien lo va a tocar yo le dije que no se vaya a dejar. Que si le pasa que me diga a mí”
MADRE DE ESTUDIANTE 7	“en el tema de sexualidad yo casi no tuve qué decirle, la mayor parte se la enseñaron en el colegio Lo religioso si le gusta ella va a los testigos de jehová y allá aprendió bastante las señas”	“con él sí toca en señas yo le digo que es navidad, que el arbolito..” “en la sexualidad yo le digo entonces a él que le gusta que yo le diga que se cuide, que la mujer debe cuidarse con la pastillita y la inyección”
PADRE DE ESTUDIANTE 2	“cuando empezó a estudiar yo le dije que no tuviera novia que cuando termine”	“Yo no quisiera que él tuviera novia todavía. Yo le hablo de eso que tiene que ser responsable.”

Los temas de orientación a los hijos sordos como sexualidad, religiosidad, tradiciones, son asumidos por la familia de una manera que no es clara y formativa. Las orientaciones en

temas de sexualidad se enfocan en alertar por el peligro y usan expresiones como “saber cuidarse” en una actitud protectora que se evidencia en expresiones como “yo no quisiera que tuviera novia todavía”.

Tabla 31.
Saber ser, saber conocer y ambiente familiar.

TEMA: Contexto familiar del sordo				
UNIDAD DE ANÁLISIS: palabras, frases				
MEDIO DE RECOLECCIÓN DE DATOS: Entrevista a padres				
CATEGORÍAS:	Ambiente familiar	Saber conocer	Saber conocer	Saber ser
PREGUNTAS	¿Qué significa para usted la escuela en la vida de su hijo?	¿Qué ha podido notar del aprendizaje de su hijo en el colegio?	¿Cómo resuelve los problemas su hijo?	¿Cómo acata su hijo/hija las normas de la casa o la escuela?
MADRE DE EST. 3	“muy importante porque lo que más anhelo es que ella estudie y salga adelante”	“pues ha aprendido muchas cosas que aquí en la casa no las hubiera aprendido”	“no ha tenido, las dificultades así es las tareas”	“ella es muy obediente. Cuando cumplió 18 le di libertad que saliera. Ella ya sabe y las cumple. En la escuela trató varias veces como no entrar al salón”
MADRE DE ESTUDIANTE 6	“para mí la escuela súper. Para él, el colegio es lo más bonito, a él le gusta.”	“él dice que quiere aprender inglés, él quiere aprender más y más cosas”	“él todo lo cuenta, el todo lo dice. Con unas notas fue con la profesora y le dijo”	“no he tenido problemas con él en nada”
MADRE DE EST 7	“es como un auxilio para él. Me gusta porque no se va a quedar brutico. Él va a salir adelante”	“él ha aprendido mucho para el tiempo que ha estado estudiando”	“allá lo llaman a uno a coordinación pero él es muy sentimental cualquier cosa lo hiera”	“a él no le gusta. Las normas de la casa se me pasa. No acata él es muy relajado. Y así las quiere seguir en todo lado.”
PADRE DE ESTUDIANTE 2	“significa todo lo bueno. Todo lo bueno que trae la vida”	“que fue el mejor siempre izaba la bandera. Siempre fue	Problemas así no ha tenido problemas graves”	“Lo que acá le enseñamos como se ha criado era lo que ayudaba a ser persona allá en el colegio. Él llega y pide permiso. Él sale solo.”

muy estudioso y entregado al estudio”	Y se porta y sabe en esta vida él se defiende muy bien”
---	--

En este cruce de categorías se plantea mostrar cómo la familia percibe aspectos de la subjetividad de sus hijos sordos que se configuran en la escuela y en la familia. Los padres consideran que la escuela es positivo en la vida de sus hijos, la ven como una esperanza para mejorar su calidad de vida al usar expresiones como “él va a salir adelante, “no se va a quedar brutico” “que estudie y salga adelante”. La escuela se convierte en un lugar para garantizar el futuro de sus hijos. De igual manera, reconocen en la formación de sus hijos en la escuela pública que han adquirido conocimiento, habilidades, saberes, que en sus casas tal vez no hubiesen podido aprender. En general, en la solución de problemas el estudiante sordo del CASD parece no involucrarse en situaciones que ameriten un conflicto, puede deberse a la escasa interacción que tiene con sus pares oyentes, a menor interacción menos posibilidades de conflicto. Se puede agregar, que el sordo en su saber ser tiene facilidad para acatar las normas tanto de su casa como de la escuela por lo que sus padres los describen como obediente, respetuosos de las normas. De igual forma se puede observar cómo el estudiante sordo que ha tenido problemas en la escuela es descrito por su madre como un joven que no acata las normas en la casa.

Las categorías auto concepto, clima social escolar, saber convivir, saber ser fueron planteadas para el análisis de la entrevista al sujeto sordo.

En la siguiente gráfica se presentan las 4 categorías con las preguntas que se enmarcan en cada una de las categorías. El análisis se presenta debajo de la figura 6.

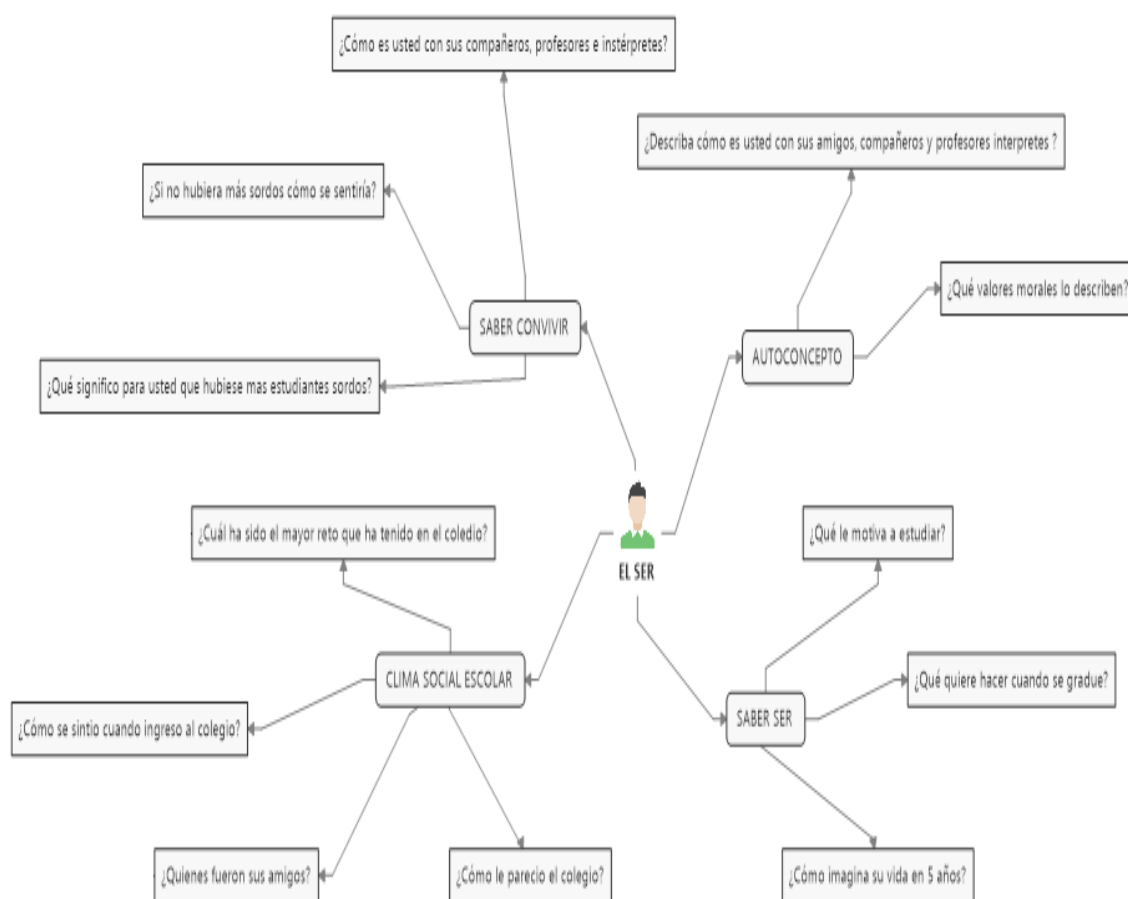


Figura 7. Subjetividad del sordo en la escuela.

El sordo y su construcción subjetiva se ha planteado, está dada por el lenguaje porque es a partir de éste que establece relaciones sociales y de ellas construye experiencias, ideas, sentimientos y comprende la realidad.

En la categoría clima social escolar el estudiante sordo muestra una actitud positiva ante el cambio que representó pasar de la escuela primaria a la secundaria y expresa su expectativa hacia las materias. Para el estudiante sordo era novedoso el tener que ver una materia diferente con cada profesor, sin embargo, el cambio para ellos se convirtió en una situación difícil en términos de comunicación. A la pregunta ¿cuál ha sido el mayor reto o dificultad en la escuela? Los

sordos manifiestan que la dificultad en la comunicación. Se reitera con los resultados de la entrevista que el estudiante sordo tiene limitada interacción con los oyentes y esto se ratifica en expresiones “el sordo trabaja con sordo” manifestada en el conversatorio y en la construcción de relaciones sociales donde el sordo identifica como sus amigos a sus pares sordos y no a ningún oyente. En la categoría Clima social escolar se formuló la pregunta ¿Quiénes fueron sus amigos?, a lo que los estudiantes sordos respondieron “todos sordos” ES-03. Es claro que el sordo encuentra afinidad con sus pares sordos porque es con ellos con quien comparte una misma lengua, además de unas vivencias similares dadas que los identifica como una comunidad. En la pregunta perteneciente a la categoría Saber ser, se les preguntó ¿qué significa que haya más compañeros sordos? Uno de los estudiantes respondió de la siguiente manera: “yo me siento bien es como mi comunidad, yo con ellos puedo hablar, reírme contarnos acerca de los problemas de las diferentes circunstancias pues somos muy unidos” ES-03. El sentido de pertenencia a una comunidad sorda es una característica importante expresada por los estudiantes sordos ya que, como se dijo antes, es a través de esta comunidad donde el sordo puede expresar sus vivencias a través de su sistema de lengua de señas. Por otro lado al plantearles la idea de si no hubieran más sordos ¿Cómo se sentirían? En este escenario el sordo, manifestó que trataría con oyentes con la ayuda del intérprete. De igual modo, expresaron emociones como que esta situación sería aburrida para ellos.

En términos de autoconcepto se entiende como la percepción y valoración que una persona tiene de sí misma, que se forma a través de sus experiencias y relaciones con el medio. En este sentido, los estudiantes sordos de la I. E. CASD se describen como personas amables, respetuosas, este último valor es el que más reiteran en sus respuestas explicando que ellos tienen mucho respeto con las personas particularmente con los profesores a quienes agregan, deben dar

mucho respeto. Los valores son transmitidos por el lenguaje, la orientación dada y las experiencias de vida, es importante identificar además, que los principios y valores hacen parte de una comunidad y que éstos identifican una cultura. El estudiante sordo encuentra en la escuela su comunidad, otros estudiantes que siendo sordos comparten un mismo código lingüístico y con los cuales desde construye un sistema de valores.

Para finalizar, en la entrevista a los sordos se preguntó en la categoría saber ser, acerca de su proyecto de vida, como sus planes a futuro en un término de cinco años. Los resultados indican que el estudiante sordo del CASD considera continuar con sus estudios, ingresar a la universidad, realizar a futuro carreras técnicas o profesionales. Todos manifiestan su deseo de “salir adelante”.

Discusión de los resultados

La configuración subjetiva del sordo está condicionada a la pertenencia del sujeto a una comunidad de habla y al dominio de la lengua de señas ya que este vínculo asegura la transmisión de principios y valores que lo hacen miembro de una comunidad. La comunidad de habla es un grupo identificado con una lengua propia, que comparte creencias, ideologías, experiencias dadas por el lenguaje. La familia es la primera comunidad de habla que encara el sujeto sordo y en ella encuentra una comunidad hablante. La familia por ser usuarios de una lengua oral constituye una comunidad con una cultura definida que se transmite a través del lenguaje. La transmisión de valores, principios y vivencias de la familia en su cotidianidad, queda limitada a las señas informales que usan para comunicarse con su hijo sordo. Ninguna de las familias tomadas como referencia usa la Lengua de Señas Colombiana y en su lugar usan un

sistema de señas determinado por los padres para comunicarse con sus hijos sordos a lo que los padres llaman “señas caseras”. El sujeto sordo se forma con este sistema de comunicación deficiente que no cumple con las funciones del lenguaje, entre ellas la configuración de su subjetividad que se traduce en el conocer, ser y hacer.

Dadas las características anteriores en la familia del sordo de la I.E. CASD José Prudencio Padilla, se puede interpretar que éste recibe una incidencia limitada en términos de su formación para su construcción subjetiva generando un déficit no por su condición auditiva sino por la carencia de una lengua común que le permita comunicarse con los demás.

Ahora bien, el sujeto sordo que cuenta con una familia que maneja la lengua de señas adquiere el sistema de valores y concepciones ideológicas familiares, cuando este no es el caso, el sujeto comparte los sistemas de valores donde encuentra el grupo que maneja la lengua de señas, la escuela por ejemplo. La escuela inclusiva se convierte en comunidad de habla cuando a ella asisten otros sordos caracterizados por compartir la lengua de señas.

Por otro lado, el sordo por su condición de vulnerabilidad encuentra en la escuela inclusiva un modelo que no se desprende de esa escuela tradicional pensada para oyentes. Ante esto se hace necesario avanzar en condiciones infraestructurales, de recursos y de fortalecimiento de relaciones sociales que contribuyan significativamente con su proceso de formación. Consideramos que esa escuela que hoy existe debe derribar la cuarta pared que marca el límite entre alguien que enseña y entre alguien que aprende.

La cuarta pared en la educación con los sordos inicia por la diferencia de código lingüístico entre el docente y el estudiante. El estudiante sordo que llega a la escuela se encuentra con un entorno sociocultural que no usa su código lingüístico: la lengua de señas. Ante esta

circunstancia las posibilidades de establecer relaciones por medio de la interacción dada en el lenguaje, son escasas. En la I.E CASD José Prudencio Padilla, el estudiante sordo que ingresa al primer año de secundaria, encuentra que ni sus docentes ni estudiantes oyentes conocen su lengua de señas. En el conversatorio llevado a cabo con estudiantes oyentes y sordos, como parte de la investigación, los jóvenes sordos manifestaron que “el no poderse entender con sus maestros hacía difícil su relación con ellos”, que “solo algunos profesores persistieron e intentaron usar las señas para comunicarse con ellos”. Ante esta experiencia que vive un estudiante en la escuela en medio de una mayoría oyente, surgen interrogantes en relación a la construcción social a partir del lenguaje ¿qué consecuencias genera en el aula inclusiva la carencia de una lengua común, entendiendo que la interacción comunicativa es fundamento para la formación?

En las observaciones hechas se evidenció que los docentes no conocen la lengua de señas y que el proceso de interacción entre estudiantes sordos y docentes, es mediado por un intérprete. Ante la carencia de este mediador, los docentes usan mecanismos deficientes que no cumplen con el propósito formativo. Frente a este panorama, donde el docente no comparte una lengua en común con sus estudiantes sordos, se observa que la cuarta pared es una barrera levantada por la ausencia del lenguaje que media en las relaciones dentro del aula y fuera de ella.

Teniendo en cuenta lo anterior, la distancia que se genera entre el docente y el estudiante sordo debilita las bases para la construcción subjetiva. Los sordos por tener su propio sistema de lengua se identifican con una cultura propia, que hacen parte de una comunidad lingüística, la comunidad sorda. Sin embargo, para construirse requiere de la interacción en el encuentro con el otro. En la escuela esta construcción se afecta si se carece de un mismo sistema de lengua. Es decir, la intersubjetividad juega un papel importante dado que la relación con el otro permite el

intercambio de subjetividades configuradas previamente por la cultura. Pero esta misma intersubjetividad se hace posible por la mediación dada en el lenguaje. El problema del estudiante sordo, en relación a su formación, radica en el débil o nulo dominio de la lengua de señas por los oyentes. De acuerdo a la información recolectada en la investigación, los estudiantes oyentes afirman que en sus respectivos grupos de clase ninguno conoce la lengua de señas lo suficiente para mantener una conversación con los sordos. Se puede inferir que no hay diálogo entre los sujetos oyentes y sordos en el aula. Bajtín, citado por Cárdenas (2017) expone que es en el discurso donde se manifiesta el conflicto intersubjetivo. Hasta este punto, se ha puesto en evidencia la limitación que ofrece el entorno al estudiante sordo en la escuela para la construcción social ya que según Bajtín “el discurso es un producto mediado por un espacio dual, donde intervienen varias voces y se manifiesta el conflicto ideológico, el choque de culturas” Por lo anterior, es tema de esta investigación ¿cómo la comunidad sorda se construye en la escuela inclusiva dada la carencia de una lengua común?

Existe una normatividad manifiesta en leyes y decretos que no satisface las necesidades que tiene la educación inclusiva: formación docente, personal capacitado y disponible para la atención a la población que lo requiere en el marco de la inclusión, currículos que atiendan a la necesidad de una población específica. Estos déficits y a la necesidad de avanzar en la capacidad de entendernos que permita la interacción sordo-oyente son los fundamentos para derribar esa cuarta pared en el imaginario de la escuela.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

A lo largo de la investigación se ha planteado el lenguaje como base de toda relación social que fortalece la interacción de los sujetos. En la búsqueda por comprender la incidencia de la cultura académica y la comunidad educativa en la formación subjetiva del sordo se planteó la acción comunicativa de Jurgen Habermas. Desde su planteamiento se consideran las tres esferas del mundo subjetivo, objetivo e intersubjetivo en la cual se encuentra el sujeto sordo, su cultura y la comunidad educativa respectivamente. En la apuesta por la intersubjetividad se retoma a Bajtín quien propone que “se debe tomar como unidad de base y como estructura socio-ideológica la interacción pues es la única realidad de la lengua”. Es precisamente la lengua la principal característica que identifica a una cultura a una comunidad de habla.

El proceso de investigación llevado a cabo a través de la fenomenología con enfoque hermenéutico concretado en la descripción, análisis e interpretación llevó a las siguientes conclusiones:

El contexto familiar constituye una comunidad de habla oral en la que ninguno de sus miembros conoce la lengua de señas en un nivel formal. Los padres son el primer modelo lingüístico del sordo, sin embargo, el sistema de comunicación usado por sus padres no es suficiente para el desarrollo de las funciones del lenguaje. Esta situación incide en la formación del sordo en su dimensión cognitiva, actitudinal y procedimental ya que es a través de la lengua que el sordo accede a la cultura (mundo objetivo) que identifica a la comunidad de habla de sus padres (mundo intersubjetivo) para construirse como sujeto (subjetividad). Los padres oyentes

de los sordos participantes no muestran interés en el dominio de lengua de señas para la comunicación con sus hijos sordos, quedándose en mecanismos deficientes como escribir o usar señas caseras que no cumplen con las funciones del lenguaje. Una de estas funciones, entre otras, es la transmisión de valores, principios y vivencias de la familia en su cotidianidad la cual, queda limitada a las señas informales que usan para comunicarse con su hijo sordo.

En consecuencia, el acompañamiento y orientación de los padres a sus hijos es también limitado. Los padres durante la formación de sus hijos en la escuela no hacen acompañamiento en las tareas dado que no comparten el código lingüístico necesario para explicar contenidos académicos. En aspectos como orientación de los padres en el campo espiritual y/o sexual, los padres relegan estas acciones a la escuela y a grupos religiosos donde asisten los intérpretes de sus hijos sordos. Es tema de futuras investigaciones ¿cómo los padres oyentes pueden asumir la orientación de sus hijos en un escenario en el que el código lingüístico no es el mismo al de su hijo sordo?

Por otra parte, la escuela inclusiva se constituye en una comunidad de habla oral que, exceptuando el personal de apoyo para los estudiantes sordos, no conoce o no domina la lengua de señas. Ante esta limitación, los estudiantes sordos deben recurrir al docente de apoyo o al intérprete para la mediación en el proceso de aprendizaje. El estudiante sordo se limita a preguntar al intérprete cuando no entiende ya que es el intérprete que posee el conocimiento de la lengua de señas para intervenir en aspectos académicos. En consecuencia, el intérprete no sólo es mediador de la comunicación sino también de procesos pedagógicos que el docente no puede intervenir por su desconocimiento de la lengua de señas. ¿Qué incidencia tiene el intérprete en el proceso enseñanza-aprendizaje del estudiante sordo ante la barrera comunicativa entre el docente

y el sujeto sordo? Esta pregunta puede generar un nuevo tema de investigación en relación a la formación del sujeto sordo en la escuela.

Los docentes por su parte, desarrollan contenidos académicos siguiendo una didáctica tradicional que no se corresponde a la propuesta de la política de inclusión la cual plantea acciones pedagógicas pertinentes a las necesidades de la población vulnerable, en este caso, los sordos. Ello se debe por un lado a la falta de conocimiento sobre la condición de discapacidad auditiva por parte del docente. Es decir, en las entrevistas hicieron afirmaciones imprecisas acerca de la discapacidad auditiva, lo que evidencia la falta de formación al personal docente que evidencia además una falla de la política de inclusión.

En consecuencia de lo anterior, la escuela inclusiva dentro de su proyecto pedagógico no está potencializando las capacidades del sordo. Dada la carencia de uno de sus sentidos, el estudiante sordo agudiza su sentido visual, que se convierte además, en su canal de comunicación. Sin embargo, el sujeto sordo requiere de la escuela un proceso de enseñanza que no sea pensado sólo para oyentes sino también para los estudiantes sordos que asisten a la institución. Desde una perspectiva metodológica y didáctica, ¿qué impacto tendría el uso de estrategias visuales en el aprendizaje del sujeto sordo? Siendo, esta una potencialidad en el estudiante sordo, ¿cómo podría mejorar sus resultados académicos este tipo de estrategia?

La interacción entre oyentes y sordos influye en la percepción que tiene el sordo acerca de la comunidad educativa oyente. La escasa interacción entre estudiantes sordos y sus pares oyentes hace que el sordo construya una percepción negativa de sus pares lo que refuerza la idea que el “el sordo trabaja con sordo” Esto quiere decir que, entre menos oportunidades de relacionarse mayor distancia se crea entre oyentes y sordos. De igual manera los estudiantes oyentes manifestaron que las personas con las que ellos trabajan son sus amigos o los pares que

más sepan de un tema. El sordo no es considerado como alguien a quien ellos puedan preguntar sobre algo que no entiendan o como alguien que posee saber sobre un tema específico. Por su carencia de lengua oral no se destaca por su saber dentro de una comunidad hablante.

Teniendo en cuenta lo anterior, se percibe dentro del aula de clase que las actividades están pensadas para el trabajo individual y competitivo propio del sistema económico que demarca la sociedad actual que ha permeado el sistema educativo.

Las afirmaciones anteriores ratifican que la orientación pedagógica de las escuelas favorecen el desempeño individual, en el cual se debilita el reconocimiento de los otros como sujetos que participan en la construcción de sentido de una realidad conjunta. Cuando esto sucede se produce una incoherencia entre el proyecto misional de la institución que promueve la formación de una persona integral dejando a un lado la formación del ser social. Dentro de los resultados arriba mencionados se enfatiza que existe una comunidad de habla cuando ésta se identifica principalmente con su propia lengua, en el caso de los estudiantes oyentes de habla oral y una comunidad de habla que usa la lengua de señas. El término “comunidad sorda” o “cultura sorda” es denominado por sus propios miembros sordos y como tal se identifican. Precisamente es la escuela un lugar de encuentro de éstas culturas. Sin embargo, lejos de ser un encuentro de culturas se produce un desencuentro donde la falta de una lengua común separa a sus miembros en el aula de clase y fuera de ella.

La clave de la inclusión está en las oportunidades de interacción con los otros y en la construcción de relaciones sociales en la escuela. El sentido de la Política Pública de inclusión surge por la reivindicación de los Derechos Humanos de las personas en condición vulnerable, sin embargo, permitir el acceso a la escuela en condiciones de igualdad no garantiza que tenga la oportunidad de construirse con los otros cuando existen barreras de tipo comunicativo. Lo

evidenciado a lo largo de la investigación permitió concluir que la inclusión se ha interpretado con el acceso a la educación omitiendo el sentido que tiene para un sujeto el encuentro con los otros en la escuela.

La Política Pública de Inclusión en Colombia carece de una implementación apropiada a nivel de las escuelas. Uno de los déficits de la política es la falta de recursos que bien se traduce en la constante necesidad que manifiestan los diferentes actores educativos en torno a esta ley. La escuela pública inclusiva siente que se le ha dejado sola en la tarea de formación de la población vulnerable. La falta de recursos para infraestructura, formación docente y acompañamiento a las instituciones son algunos de los aspectos que hoy día ponen en cuestión el éxito de esta ley en términos pedagógicos teniendo como consecuencia que la escuela pública inclusiva no haya dejado de ser tradicional.

Recomendaciones.

De acuerdo a los resultados de la investigación y el objetivo planteado, comprender la incidencia de la cultura académica y la comunidad educativa en la formación subjetiva del sordo, se plantea las siguientes recomendaciones:

Una primera recomendación está en el cómo acercarse a la comunidad sorda para que se tenga en cuenta en futuras investigaciones. El acceso a esta comunidad no corresponde a ninguna metodología sino al interés genuino en aprender la lengua de señas a través de los estudiantes sordos, intérpretes y modelo lingüístico. Este acercamiento es el primer encuentro con la cultura del sordo lo que genera una apertura por parte del sordo hacia el oyente. De igual manera la persistencia en aprender su lengua demuestra el interés que cualquier investigador pueda tener por esta cultura.

- Dado que la política pública de inclusión en Colombia no se ha solidificado en la comunidad educativa de la escuela inclusiva, se hace necesario reflexionar para llenar los vacíos evidentes producto de la novedad que representa para los actores educativos.
- Las instituciones educativas que están en vía de la inclusión deben apropiarse de la legislación educativa que hay sobre el tema para efecto de exigir las condiciones que la misma ley declara.
- El proceso de inclusión educativa debe contar con la participación de padres de familia, docentes, administrativos y estudiantes pues también son protagonistas.
- Pedagógicamente hay que encontrar una flexibilización curricular y una formación al docente que responda a la necesidad de la comunidad sorda.
- Estimular el aprendizaje y uso de la Lengua de Señas Colombiana en la comunidad educativa para que pueda darse interacciones efectivas.
- Reconocer en todos los ámbitos escolares la comunidad sorda y su cultura que fortalezca la identidad del sordo.

Limitaciones

En el desarrollo de este proceso de investigación se presentaron situaciones que limitaron algunos aspectos de la investigación en términos de tiempo.

El primer aspecto se dio en el tiempo que tardaron los estudiantes sordos en traer la carta de consentimiento de sus padres autorizando su participación en la investigación dado que sin ésta no se podía determinar quiénes serían participantes y así continuar con el proceso investigativo.

Un segundo aspecto es la participación de los padres de familia. Inicialmente se les citó para socializar con ellos la investigación que se llevaría a cabo y proceder con la caracterización de las familias.

Sumado a lo anterior, la ausencia de intérpretes. Dado que desde la alcaldía municipal contrató los intérpretes por períodos de tres meses, cada vez que terminaban el contrato se tomaba hasta dos meses la nueva contratación. Por lo que afectó la mediación en la comunicación entre sordos e investigadora necesaria para adelantar información que se podía obtener de manera precisa con el intérprete.

La ausencia de intérpretes en el año escolar 2017 generó inasistencia a clases en algunos de los estudiantes sordos ya que no encontraban sentido asistir a clases cuando no tenían la mediación del intérprete, por lo que algunos días no se encontraban en la institución retrasando las observaciones de clase.

El horario de la docente investigadora para observar algunas asignaturas ya que se cruzaban con el horario laboral de clases.

La nula asistencia al conversatorio y entrevista por parte de uno de los participantes de la investigación, se aplicaron algunos medios de recolección de datos a los cuales no asistió.

La dificultad en coincidir con algunas familias para el horario de la entrevista en sus hogares por lo cual no fue posible entrevistar dos de las familias participantes.

Es importante que en las entrevistas a los sordos se cuente con la presencia de un intérprete certificado que garantice una interpretación efectiva y acertada. De lo contrario se convierte en una limitación.

Se presenta como limitación la dificultad en conseguir el experto con el perfil requerido para avalar el diseño e implementación de los instrumentos y una vez contactado que cuente con el tiempo disponible para el proceso de validación.

En cuanto a la video grabación de los conversatorios es importante contar con el acompañamiento técnico para el uso de cámaras de video.

Por último, el tiempo del que dispone la investigadora es una limitante ya que se deben combinar el proceso de investigación con las actividades laborales.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, J. (2016). Enunciación y Discurso pedagógico. El tránsito de la subjetividad. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. Venezuela.

Alvarez, C. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. RLA. Revista de lingüística y teórica aplicada, 48 (2) 13-32.
Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200002>.

Becerra, C. (2008). Lenguaje y educación en niños sordos: encuentros y desencuentros. REXE. Revistas de Estudios y Experiencias en Educación. Volumen 14. P. 105-114 Chile.
Recuperado de [//www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117031007](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117031007)

Bruner, J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Editorial Alianza.

Congreso de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Ley 115. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2007). Ley 1145. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1145_2007.html

Constitución Política de Colombia. Artículo 68 capítulo 1. Recuperado de

<http://www.corteconstitucional.gov.co/Inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

Creswell, J. (2014). Research Design. Qualitative, Quantitative and mixed methods

approaches. 4th edition. United States. SAGE publications. Recuperado de

[Rhttps://ucalgary.ca/paed/files/paed/2003_creswell_a-framework-for-design.pdf](https://ucalgary.ca/paed/files/paed/2003_creswell_a-framework-for-design.pdf)

Chen, G. (2014). Influential Factors of Deaf Identity Development. Electronic Journal for

Inclusive Education. Volume 3 Number 2. Sichuan Normal University & Palack

University. Recuperado de

<http://coresholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1164&context=ejie>

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. El correo

de la UNESCO, p.91-103. Recuperado de [https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf)

[DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf)

Engels, F. (1981) El Papel del Trabajo en la Transformación del mono en hombre. Tomado de:

Obras Escogidas de Carlos Marx y Federico Engels en Tres Tomos, Tomo 3, pp. 66-79.

Editorial Progreso. Recuperado de:

http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/engelsf/engelsde00022.pdf

Habermas, J. (1987) Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus Humanidades. Madrid.

Hernández, R. (2006). Metodología de la Investigación. 4ta edición McGraw Hill.

Rescatado de <https://bit.ly/2LjGnng>

Krichesky, M (2015). La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa: investigación, desafíos y propuestas. 1ra edición. Argentina. UNDAV Ediciones.

Marchesi, A. (1987). El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas educativas. Madrid. Alianza Editorial.

Marchesi, A. et al. (2014) Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales (2da ed.) Madrid. Alianza Editorial.

Marschark, M. (2001). Language Development in children who are deaf: A Research synthesis. National Technical Institute for the deaf. Rochester Institute of Technology. Recuperado de http://www.nasdse.org/DesktopModules/DNNspot-Store/ProductFiles/157_6562b22b-8934-4062-a42b-e46400be157c.PDF

MEN (1996). Decreto 2082. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf

MEN (2002). Decreto 3020. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104848_archivo_pdf.pdf

MEN.(2012) Orientaciones Generales para la Atención Educativa de las Poblaciones con Discapacidad en el marco del Derecho a la Educación. Bogotá. Recuperado de http://www.insor.gov.co/historico/images/2013/septiembre/orientaciones_poblacion_discapacidad_2012.pdf

Molina, C. (2004). El Lenguaje, la lengua de signos y la función metalingüística. Granada . Recuperado de <http://www.sancristobal.amgr.es/signos/wp-content/uploads/2011/04/EL-LENGUAJE.pdf>

Powers, S. (2001). Influence of student and family factors on academic outcomes of mainstream secondary school deaf students. University of Birmingham.

Ramirez, L. (2007). Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico. Bogotá. Editorial Magisterio.

- Rojas, I. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. *Espacios Públicos* vol. 14 n. 31. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67621192010>
- Rousseau, J. (1984) *Ensayo sobre el origen de las lenguas*. Fondo de Cultura Económica. México
Recuperado de <https://bit.ly/2mE11PU>
- Ross, B. (1997) *The Influence of Early Manual Communication on the Linguistic Development of Deaf Children*. *American Annals of the Deaf*. Vol. 142 N.3 United States. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1966-10374-001>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. Bogotá. Arfo Editores.
- Silvestre, N. (2009). *La Comunicación entre madres oyentes y criaturas sordas de 1 a 7 años de edad*. Confederación Española de Familias de Personas Sordas. 126. Ministerio de Educación, Política social y deporte. España. Recuperado de <https://bit.ly/2LkBJVL>

UNESCO (2009) Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y la Cultura. Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Vergara, J. (2002). Marco Histórico de la Educación Especial. I29 ESE 002. Madrid.

Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8053/1/Estudios%209.pdf>

Villalba, A. (1996). Atención Educativa de los alumnos con NEE derivada de una deficiencia auditiva. Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Generalitat Valenciana.

Recuperado de <http://www.aeivalencia.com/DesarrolloCognitivo.pdf>

APÉNDICES

Apéndice A. Caracterización

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CARACTERIZACIÓN
--

La información proporcionada en esta caracterización es confidencial y su nombre no será usado.

INFORMACIÓN PERSONAL

NOMBRE:	
EDAD:	FECHA DE NACIMIENTO:
LUGAR DE NACIMIENTO:	GÉNERO:
DIRECCIÓN:	BARRIO:

DATOS SOCIOFAMILIARES

NOMBRE	EDAD	PARENTESCO	OCUPACIÓN

Por Favor responda las siguientes preguntas marcando con una X

Para usted la sordera es:	
a. un problema serio	Por qué _____ _____
b. un problema medianamente serio	
c. no es un problema	

¿A qué edad empezó a estudiar?	
¿Ha perdido algún año escolar?	SI__ NO__ cuál(es)
Si su respuesta a la anterior pregunta fue positiva, responda: ¿Por qué cree que perdió ese año escolar?	
Para usted ¿cuál es la asignatura de mayor dificultad?	
¿Cuál es la asignatura que le gusta más?	
¿Practica algún deporte?	SI__ NO__ cuál(es)_____

¿Considera que el deporte es bueno para su salud?	SI ___ NO ___ POR QUÉ _____
¿Tiene amigos oyentes?	SI ___ NO ___ Dónde _____
Cómo se comunica con ellos?	Señas _____ busca intérprete _____ Otra _____ cuál _____
Califique su nivel de LS	Alto ___ Medio ___ Bajo ___
En su casa quién más usa LS	
Con cuál miembro de su familia interactúa más	
Usted usa redes sociales?	SI ___ NO ___ cuáles _____
Cuánto tiempo pasa en las redes sociales	1 hora diaria _____ 2 o 3 horas _____ Más de 3 horas _____
Qué hace en su tiempo libre	Ve televisión _____ Hace tareas _____ Estudia _____ Lee _____ Otro _____ cuál _____

Apéndice B. Conversatorio CO-01

HERRAMIENTA DE RECOLECCIÓN DE DATOS CO-01	
CONVERSATORIO GRUPO FOCAL	
Tema:	Contexto e interacción en el aula.
Unidad de análisis:	Relaciones, encuentros, grupos.
CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Clima social escolar	1.¿Cuáles son las expectativas de su grupo respecto a este año escolar?
Clima social escolar	2.¿Qué hacen para lograr las metas del grupo?
Clima social escolar	3.¿Cómo se organizan en clase para realizar trabajos en grupo?
Clima social escolar	4.¿Cuáles son las razones para trabajar con esas personas?
Clima social escolar	5.Cuando no entiende ¿a quién le pregunta?
Saber Conocer	6.¿Cómo se prepara para evaluaciones y proyectos de clase?
Saber Conocer	7.Cuando le va mal en una evaluación o trabajo ¿qué hace después?
Auto concepto	8.¿Cómo se describe usted en el salón de clase?
Clima social escolar	9.Cómo describiría a sus compañeros sordos
Papel de la comunicación	10.¿Cómo se comunica con sus compañeros sordos?
Clima social escolar	11.¿Cuál fue el motivo del paro del 20 de octubre?
Clima social escolar	12.¿Qué opina del paro? Lo volvería a hacer?
Clima social escolar	13.¿Cómo describe a sus profesores?
Orientación pedagógica	14.¿Qué actividades hacen los profesores en clase?
Clima social escolar	15. ¿Cómo son los profesores con los estudiantes, y particularmente con los sordos?
Papel de la comunicación	16.¿Cómo se comunican los docentes con los estudiantes sordos en clase, y cómo ante la ausencia de intérprete?

Apéndice C. Entrevista a docentes. ED-02

HERRAMIENTA DE RECOLECCIÓN DE DATOS ED-02	
ENTREVISTA A DOCENTES I.E. CASD JOSÉ PRUDENCIO PADILLA	
Objetivo: Identificar el contexto y la interacción en la relación docente-alumnos.	
TEMA:	Contexto e interacción en el aula de clase.
UNIDAD DE ANÁLISIS	Relaciones, unidades de significados.
CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Clima social escolar	¿Qué meta de grupo estableció con sus estudiantes?
Clima social escolar	¿Qué actividades estableció con sus estudiantes para alcanzar dicha meta?
Papel de la comunicación	¿Cómo se comunica con sus estudiantes sordos?
Papel de la comunicación	¿Cómo se comunica con ellos ante la ausencia de intérpretes?
Clima social escolar	¿Cómo describe a sus estudiantes oyentes?
Clima social escolar	¿Cómo describe a sus estudiantes sordos?
Orientación Pedagógica	¿Qué actividades realiza usted en clase?
Orientación Pedagógica	¿Qué instrumentos en el aula pueden ayudar al aprendizaje del estudiante sordo?
Orientación Pedagógica	¿Cómo identifica que su estudiante sordo aprendió lo enseñado?
Política pública de inclusión	¿Qué es para usted la discapacidad auditiva, qué conoce sobre ésta?
Política pública de inclusión	¿Qué opina de la política de la inclusión educativa?
Orientación Pedagógica	¿Ha formulado alguna propuesta en lo pedagógico, metodológico o didáctico para el trabajo con sordos?

Apéndice D. Entrevista a sordos. ES-03

HERRAMIENTA DE RECOLECCIÓN DE DATOS ES-03	
ENTREVISTA SORDOS I.E. CASD JOSÉ PRUDENCIO PADILLA	
Objetivo:	Identificar la subjetividad del sordo en el contexto escolar.
TEMA:	Subjetividad del sordo en el contexto escolar.
UNIDAD DE ANÁLISIS	Unidades de significado, episodios.
CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Clima social escolar	¿Cómo se sintió cuando ingresó al colegio?
Clima social escolar	¿Quiénes fueron sus amigos?
Clima social escolar	¿Cómo le pareció el colegio?
Saber ser	¿Qué significó para usted que hubiese más estudiantes sordos?
Saber ser	¿Cuáles eran sus expectativas al ingresar al colegio?
Saber ser	Si no hubiera más sordos ¿cómo cree que se sentiría?
Clima social escolar	¿Cuál ha sido el mayor reto que ha tenido en el colegio?
Saber hacer	¿Cómo lo solucionó?
Saber ser	¿Cómo se sintió?
Auto concepto	Describa como es usted con sus amigos del colegio, sus compañeros, sus profesores, intérpretes.
Auto concepto	¿Qué valores morales lo / la describen?
Saber ser	¿Qué le motiva a estudiar?
Saber ser	¿Qué le preocupa en este momento?
Saber ser	¿Qué quiere hacer cuando se gradúe?
Saber ser	¿Cómo imagina su vida en 5 años?

Apéndice E. Entrevista a Padres. EP-04

ENTREVISTA PADRES DE FAMILIA DE SORDOS	
INSTRUMENTO EP-04	
TEMA:	CONTEXTO FAMILIAR
Objetivo:	Identificar contexto familiar.
UNIDAD DE ANÁLISIS:	Episodios, relaciones, unidades de significado
CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Ambiente familiar	1. Cuando detectó la discapacidad auditiva de su hijo/hija, ¿cómo se sintió usted y la familia?
Papel de la comunicación	2. ¿Cómo empezó a comunicarse con su hijo o hija? ¿Hoy cómo se comunica con él/ella?
Papel de la comunicación	3. ¿Quién en la familia conoce y usa la lengua de señas?
Papel de la comunicación	4. ¿Con quién interactúa su hijo/hija en la familia? ¿Cómo lo hace?
Ambiente familiar	5. ¿Qué cualidades y defectos ve usted en su hijo/hija?
Ambiente familiar	6. ¿Qué significa para usted la escuela en la vida de su hijo?
Saber conocer	7. ¿Qué ha podido notar del aprendizaje de su hijo en el colegio?
Saber ser	8. ¿Cómo resuelve los problemas su hijo sordo?
Saber ser	9. ¿Cómo acata su hijo las normas de la casa y de la escuela?
Ambiente familiar	8. ¿Cómo sabe si su hijo está feliz o triste?
Ambiente familiar	10. ¿Hay alguna diferencia de su hijo sordo en relación a sus hijos oyentes?
Papel de la comunicación	11. Cuando usted debe orientar a su hijo sordo, ¿Cómo lo hace?
Ambiente familiar	12. ¿Cómo toman las decisiones de familia?
Papel de la comunicación	13. ¿Cómo explica a su hijo oyente temas como la sexualidad, la religiosidad, fechas y celebraciones especiales? ¿y a su hijo sordo?

Apéndice F. Entrevista a docentes administrativos. EAD-05

ENTREVISTA ADMINISTRATIVOS DOCENTES	
INSTRUMENTO EAD-05	
TEMA:	CONTEXTO ESCOLAR
Objetivo:	Identificar contexto escolar.
UNIDAD DE ANÁLISIS:	Unidades de significado, relaciones
CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Política Pública de inclusión	1. ¿Qué es para usted la discapacidad auditiva?
Clima social escolar	2. ¿Cómo describe su relación con los estudiantes de la Institución?
Clima social escolar	3. ¿Cómo describe su relación particularmente con los estudiantes sordos?
Política pública de inclusión	4. ¿Qué opina de la política pública de inclusión?
Orientación Pedagógica	5. ¿Usted desde su cargo ha formulado alguna propuesta para mejorar los procesos de inclusión?

Apéndice G. Entrevista a intérpretes. EIN-06

ENTREVISTA PERSONAL DE APOYO INCLUSIÓN (INTÉRPRETES-DOCENTE DE APOYO) INSTRUMENTO EIN-06	
TEMA:	CONTEXTO FAMILIAR
Objetivo:	Identificar contexto escolar
UNIDAD DE ANÁLISIS:	relaciones, unidades de significado
CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Clima social escolar	¿Cómo describe la relación sordo –oyente en la I.E. CASD José Prudencio Padilla?
Clima social escolar	¿Cómo describe al sordo del CASD?
Saber Conocer	Cuando un sordo del CASD tiene problemas ¿cómo lo resuelve?
Saber ser	¿En qué se diferencia un sordo que asiste a la escuela de un sordo que no lo hace?
Papel de la comunicación	¿Considera que el uso de lengua de señas por parte del docente contribuye a la formación del sordo?
Papel de la comunicación	Cuando el sordo no entiende ¿a quién le pregunta?
Clima social escolar	¿Considera que la relación sordo-oyente es importante para su formación?
Papel de la comunicación	¿Qué nivel de dominio de LS tiene el sordo del CASD?
Papel de la comunicación	En los encuentros con las familias de los sordos del CASD, ¿cuál es el nivel de lengua de señas que tienen ellos?
Papel de la comunicación	¿Qué pasa con el estudiante sordo cuya familia tiene un buen dominio de lengua de señas y que pasa con el joven cuya familia no conoce la lengua de señas y no la usa apropiadamente?
Política Pública de Inclusión	¿Qué opina de la política de inclusión en Colombia?
Política Pública de Inclusión.	Desde su rol ¿usted ha hecho alguna contribución en el desarrollo y fortalecimiento del PEI de esta institución para mejorar los procesos de inclusión?

Apéndice H. Validación de servicio de interpretación

**LA SUSCRITA REPRESENTANTE LEGAL FUNDACIÓN PARA LA INCLUSIÓN
LABORAL, EDUCATIVA Y SOCIAL DEL MAGDALENA MEDIO**

ILESMAG

NIT: 900721517-4

CERTIFICA QUE:


Los videos de los instrumentos:

MCRIS-01 conversatorio con sordos.

MCRIS-02 entrevista a sordos.

Fueron sometidos a una verificación de la interpretación y traducción en lengua de señas, en la cual su información declara que es completo y fiel a la voz del emisor y del receptor; participantes de la lengua de señas y del español.

Cordialmente.



LIBARDO CORZO COLÓN

Representante Legal.

Apéndice I. Constancia de validación de instrumento EP-04

Constancia de Validación

Yo Paola Calzada Solano, c.c. _____
 de profesión psicóloga, y ejerciendo actualmente como
docente de tiempo completo en la institución Universidad
Cooperativa de Colombia hago constar que he revisado, con fines de
 validación el instrumento "EP-04" diseñado por la estudiante de maestría Maria Noelia Cristancho
Hernández, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes
 apreciaciones:

LISTA DE CHEQUEO PARA VALIDACIÓN INSTRUMENTO EP-04			
	APROBADO	NO APROBADO	OBSERVACIONES
Se formula con claridad el objetivo	✓		
Está descrita la estrategia metodológica a utilizar	✓		
La metodología es apropiada para el instrumento de investigación	✓		
El instrumento es pertinente a la investigación	✓		
El instrumento es apropiado para el objetivo de investigación	✓		
Las preguntas del instrumento corresponden a los criterios de claridad, pertinencia y relevancia.	✓		
El instrumento está conceptualizado	✓		
La muestra cumple criterios de pertinencia para el objetivo del instrumento.	✓		
La estrategia de análisis está descrita	✓		
La estrategia de análisis del instrumento proporciona fiabilidad a la investigación.	✓		
Las preguntas corresponden al tema que se está tratando.	✓		

En Barrancabermeja, a los 9 días del mes de marzo de 2018

Firma Experta Paola Calzada Solano
 Correo de contacto: devi.calzada@campusucc.edu.co
 Teléfono de contacto: 300 2652923

Apéndice J. Constancia de validación de instrumento ED-02

Constancia de Validación

Yo Paola Calzada Solano, ce.
 de profesión psicóloga, y ejerciendo actualmente como
docente de tiempo completo en la institución UCC
Sede - Barranquilla, hago constar que he revisado, con fines de
 validación el instrumento "ED-02" diseñado por la estudiante de maestría Maria Noelia Crisnacho
Hernández, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes
 apreciaciones:

LISTA DE CHEQUEO PARA VALIDACIÓN INSTRUMENTO ED-02			
	APROBADO	NO APROBADO	OBSERVACIONES
Se formula con claridad el objetivo	✓		
Está descrita la estrategia metodológica a utilizar	✓		
La metodología es apropiada para el instrumento de investigación	✓		
El instrumento es pertinente a la investigación	✓		
El instrumento es apropiado para el objetivo de investigación	✓		
Las preguntas del instrumento corresponden a los criterios de claridad, pertinencia y relevancia.	✓		
El instrumento está conceptualizado	✓		
La muestra cumple criterios de pertinencia para el objetivo del instrumento.	✓		
La estrategia de análisis está descrita	✓		
La estrategia de análisis del instrumento proporciona fiabilidad a la investigación.	✓		
Las preguntas corresponden al tema que se está tratando.	✓		

En Barrancabermeja, a los 27 días del mes de octubre de 2017

Firma Experta Paola Calzada Solano
 Correo de contacto: devi.calzada@campusucc.edu.co
 Teléfono de contacto: 300.265.2923.

Apéndice K. Constancia de Validación de instrumento EAD-05

Constancia de Validación

Yo Paola Calzada Solano, c.c. _____
 de profesión psicóloga, y ejerciendo actualmente como
docente de tiempo completo en la institución UCC
Sede - Barranca, hago constar que he revisado, con fines de
 validación el instrumento "EAD-05" diseñado por la estudiante de maestría Maria Noelia
 Cristancho Hernández, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las
 siguientes apreciaciones:

LISTA DE CHEQUEO PARA VALIDACIÓN INSTRUMENTO EAD-05			
	APROBADO	NO APROBADO	OBSERVACIONES
Se formula con claridad el objetivo	✓		
Está descrita la estrategia metodológica a utilizar	✓		
La metodología es apropiada para el instrumento de investigación	✓		
El instrumento es pertinente a la investigación	✓		
El instrumento es apropiado para el objetivo de investigación	✓		
Las preguntas del instrumento corresponden a los criterios de claridad, pertinencia y relevancia.	✓		
El instrumento está conceptualizado	✓		
La muestra cumple criterios de pertinencia para el objetivo del instrumento.	✓		
La estrategia de análisis está descrita	✓		
La estrategia de análisis del instrumento proporciona fiabilidad a la investigación.	✓		
Las preguntas corresponden al tema que se está tratando.	✓		

En Barrancabermeja, a los 27 días del mes de octubre de 2017

Firma Experta

Paola Calzada Solano

Correo de contacto: devi.calzada@camposucc.edu.co

Teléfono de contacto: 300 2652923.

Apéndice L. Constancia de validación instrumento CO-01

Constancia de Validación

Yo Paola Calza Solano, c.c. _____
 de profesión psicóloga, y ejerciendo actualmente como
docente de tiempo completo en la institución UCC
Sede Barranquilla, hago constar que he revisado, con fines de
 validación el instrumento "CO-01" diseñado por la estudiante de maestría Maria Noelia Crisancho
Hernández, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes
 apreciaciones:

LISTA DE CHEQUEO PARA VALIDACIÓN INSTRUMENTO CO-01			
	APROBADO	NO APROBADO	OBSERVACIONES
Se formula con claridad el objetivo	✓		
Está descrita la estrategia metodológica a utilizar	✓		
La metodología es apropiada para el instrumento de investigación	✓		
El instrumento es pertinente a la investigación	✓		
El instrumento es apropiado para el objetivo de investigación	✓		
Las preguntas del instrumento corresponden a los criterios de claridad, pertinencia y relevancia.	✓		
El instrumento está conceptualizado	✓		
La muestra cumple criterios de pertinencia para el objetivo del instrumento.	✓		
La estrategia de análisis está descrita	✓		
La estrategia de análisis del instrumento proporciona fiabilidad a la investigación.	✓		
Las preguntas corresponden al tema que se está tratando.	✓		

En Barranquermeja, a los 29 días del mes de septiembre de 2017

Firma Experta Paola Calza Solano
 Correo de contacto: deui.calzada@campusucc.edu.co
 Teléfono de contacto: 300 2652923

Apéndice M: Carta de Consentimiento Participante

Barrancabermeja, Julio de 2017

Estimado padre de familia,

Soy estudiante del programa *Maestría en Educación*, cohorte IXX de la *Universidad Autónoma de Bucaramanga* y docente de la *Institución Educativa CASD José Prudencio Padilla*. Como parte de los requisitos de grado debo cumplir con una investigación educativa. Su hijo(a) ha sido escogido aleatoriamente como participante de la misma.

Esta trata sobre *Los Factores que inciden en la formación del sujeto sordo*.

El objetivo del estudio es *comprender la incidencia del mundo objetivo e intersubjetivo en la formación del sujeto sordo*.

La información obtenida a través de este estudio será mantenida bajo estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado. Usted tiene derecho a no aceptar la participación de su hijo(a) en este momento. El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio. No recibirá compensación por participar. Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación, la puede hacer ahora mismo o se puede comunicar conmigo al siguiente correo electrónico: mcristancho@unab.edu.co

Muchas gracias.

Investigadora principal

He leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para que mi hijo (a) participe en el estudio de *Maria Noelia Cristancho Hernández*. He recibido copia de este documento.

Nombre y firma del padre de familia

fecha