



PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CON ESTUDIANTES SORDOS EN AULAS MIXTAS

TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT THEIR TEACHING PRACTICES WITH DEAF STUDENTS IN MIXED CLASSROOMS

Luz Alicia Galindo Patiño¹

luz.alicia83@gmail.com

Andrea Paola González Echavarría²

anpagonz@correo.uis.edu.co

Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga)
Colombia

Resumen

Este artículo presenta los hallazgos de una investigación que tuvo como objetivo analizar las percepciones docentes sobre la inclusión escolar en contextos de interacción con estudiantes sordos en aulas mixtas de una institución educativa pública del área metropolitana de Bucaramanga (Colombia). El estudio se desarrolló desde el paradigma interpretativo y adoptó un enfoque etnográfico. Los datos se recolectaron mediante dos instrumentos: una entrevista en profundidad y la observación de sesiones de clase. A partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas y de las dinámicas observadas en el aula, se constató una brecha entre la realidad escolar y lo establecido por las políticas de inclusión, especialmente en lo que refiere a la práctica pedagógica. Destaca, además, la percepción de abandono y sobrecarga manifestada por los docentes frente a los entes de control escolar en relación con la implementación de dichas políticas. Se concluye que la educación, como derecho fundamental, y la inclusión escolar, como parte de una reivindicación histórica de la población sorda, requieren un trabajo articulado que fortalezca y acompañe la labor docente.

Palabras clave: inclusión escolar, práctica docente, educación bilingüe bicultural, política pública

Abstract

This article presents the findings of a research study aimed at analyzing teachers' perceptions of school inclusion in contexts involving interaction with deaf students in mixed classrooms at a public educational institution in the metropolitan area of Bucaramanga (Colombia). The study was conducted within the interpretive paradigm and adopted an ethnographic approach. Data were collected through two instruments: in-depth interviews and classroom session observations. Based on the interview responses and the classroom dynamics observed, a gap was identified between the realities of the school environment and what is established by inclusion policies, particularly regarding pedagogical practice. The study also highlights teachers' perceptions of neglect and overload by educational oversight bodies in relation to the implementation of such policies. It concludes that education, as a fundamental right, and school inclusion, as part of a historical claim by the deaf community, require coordinated efforts that strengthen and support teachers' work.

Keywords: school Inclusion, teaching practice, bilingual bicultural, public policy

Recibido: 16-01-2025

Aceptado: 20-06-2025

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo colombiano avanzó en la creación de políticas públicas orientadas a garantizar el acceso y la integración de la población sorda, basándose en principios establecidos desde la Constitución de 1991. Esta legislación reconoce los derechos de las personas con discapacidad y establece el compromiso del Estado para asegurar su participación en la sociedad de manera equitativa. En particular, el Decreto 1421 de 2017 que regula la atención educativa de los estudiantes con discapacidad y establece directrices para su inclusión en el sistema educativo. En el caso de las personas sordas, aunque se las considera dentro del marco de la discapacidad, el decreto declara adoptar un enfoque bilingüe y bicultural que incorpora la lengua de señas colombiana y valora su identidad y cultura propias. En este mismo sentido, la Ley 982 de 2005 establece normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y dicta otras disposiciones; adicionalmente, en 2013 se promulgó la Ley estatutaria 1618 que busca garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con cualquier tipo de discapacidad.

Pese a los intereses de estas políticas, en la práctica aún se presentan diversos desafíos. Natalia Martínez, exdirectora general del Instituto Nacional para Sordos (INSOR), en una video-entrevista con el periódico *El Espectador* (2021), señala tres problemas cruciales que afectan la implementación efectiva de la inclusión: el diagnóstico tardío de la sordera (a menudo entre los 3 y 5 años), el acceso limitado a la educación infantil en instituciones que utilicen lengua de señas y la escasez de maestros bilingües capacitados en español y lengua de señas. Esto no solo afecta el acceso a la educación, también ralentiza el proceso de aprendizaje de los estudiantes sordos. Adicionalmente, el contexto familiar desempeña un papel determinante en el proceso educativo de los estudiantes sordos. Aquellos que nacen en familias donde ya se utiliza la lengua de señas tienen una ventaja significativa en términos desarrollo lingüístico y cognitivo, mientras que los niños sordos nacidos en familias oyentes enfrentan barreras para acceder a una lengua y desarrollar habilidades comunicativas. Esto influye directamente en su integración al sistema educativo y en su capacidad para interactuar con sus compañeros y docentes.

A partir de estas reflexiones, se planteó la pregunta central de la investigación: ¿cuáles son las percepciones de los docentes de una institución educativa pública de Bucaramanga sobre su experiencia en aulas mixtas con estudiantes sordos? El horizonte de esta pregunta es la importancia de identificar la relación existente entre las políticas públicas de inclusión, su ejecución en las realidades contextuales de las instituciones educativas y determinar los posibles ajustes necesarios para mejorar la situación de los estudiantes sordos en las aulas de clase.

La justificación de la investigación radica en la necesidad de analizar la discrepancia entre lo que se establece en las políticas educativas y lo que realmente se vive en las

aulas. Es fundamental que las primeras respondan efectivamente a las necesidades de los estudiantes sordos, reconociendo la diversidad en los procesos de aprendizaje y garantizando un acceso equitativo a la educación. Esto implica no solo adaptar los métodos de enseñanza, sino también revisar y mejorar la formación de los docentes para enfrentar los retos de la inclusión escolar.

Este trabajo también destaca la importancia de cuestionar los enfoques dominantes en las políticas de inclusión. A menudo, se asume que el estudiante con necesidades educativas particulares es quien debe adaptarse al sistema educativo, en lugar de reestructurar el sistema para atender mejor a la heterogeneidad de las necesidades que pueden cohabitar en el aula de clase. En este sentido, la inclusión no debe ser vista solo como un proceso de integración, sino como una oportunidad para transformar las instituciones educativas y hacerlas más inclusivas para todos los estudiantes, sin importar sus condiciones personales, sociales o culturales.

A pesar de que la legislación colombiana, desde 1991, reconoce los derechos de las personas con discapacidad, se observa que el discurso legal sigue considerando la discapacidad, incluida la sordera, como una condición que requiere rehabilitación. Esta concepción de la discapacidad como una enfermedad influyó en la forma en que se manejó la educación de la población sorda, perpetuando la segregación de este grupo poblacional. A lo largo de la historia, los estudiantes sordos fueron asignados a instituciones apartadas y “especializadas”, lo que contribuyó a su segregación educativa. Fue a finales del siglo XX cuando se empezó a permitir la inclusión de estudiantes sordos en escuelas comunes.

El estudio enfatiza que, a pesar de los avances, existen retos significativos en la implementación de la inclusión escolar. El reconocimiento de las particularidades lingüísticas y culturales de los estudiantes sordos es esencial para garantizar su participación plena en el sistema educativo. Asimismo, se destaca la necesidad de preparar mejor a los docentes para manejar la diversidad en el aula y garantizar una educación de calidad para todos. Esta investigación buscó proporcionar una visión más clara de la experiencia de los docentes en la implementación de la política de inclusión escolar para estudiantes sordos.

A través de las percepciones de los docentes, se pretende identificar los aspectos que funcionan y aquellos que requieren ajustes, con el objetivo de mejorar la formación profesional y asegurar que la inclusión escolar sea verdaderamente efectiva para todos. Es por ello que el objetivo general fue analizar cuáles son las percepciones de los docentes sobre sus experiencias en aulas mixtas con estudiantes sordos en una institución educativa pública del área metropolitana de Bucaramanga, Colombia. A partir de lo expuesto, esta investigación se propuso alcanzar tres objetivos específicos.

En primer lugar, recopilar las percepciones de los docentes respecto al impacto de su formación en el acompañamiento a estudiantes sordos. En segundo lugar, identificar las estrategias pedagógicas que se implementan en aulas mixtas que incluyen población sorda, en consonancia con las directrices establecidas por las políticas públicas de inclusión educativa. Finalmente, evaluar la influencia de dichas políticas en la práctica docente y en las experiencias personales de los maestros involucrados en procesos educativos con esta población.

1. Enfoque teórico

El concepto de práctica pedagógica puede referirse a diversos elementos de la formación y el desarrollo profesional. Achilli (1988) menciona que la práctica pedagógica se entiende como “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el ‘enseñar’ y el ‘aprender’” (p.6). Es así como este concepto se refiere a lo relacionado con el actuar del docente y las decisiones que tome en el aula, para mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes a través de diferentes estrategias; entendiéndolas -en palabras de Monereo et al. (2000)- como una guía de las pautas que hay que seguir para conseguir un objetivo. Sumado a ello, Díaz y Hernández (2002) establecen que la práctica pedagógica se ve influenciada por “la trayectoria de vida del profesor, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva, el proyecto curricular en el que se ubiquen, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones que tenga en la institución escolar” (p.15). Es decir, no se puede entender la práctica de los docentes desconociendo el entorno y los factores que la condicionan, ya que estos forman parte de lo que la constituye.

Desde el título, ha quedado planteado que este artículo está focalizado en percepciones. Este concepto proviene de la psicología y se entiende como un complejo proceso cognitivo que permite a los sujetos la construcción de representaciones del mundo que los rodea, a partir de la interacción entre las experiencias, las creencias, los valores, la cultura y los imaginarios sociales del individuo. Tal como señala Oviedo (2004), la percepción debe entenderse como un proceso de extracción y organización de información relevante, orientado a generar un estado de claridad consciente que facilite una interacción racional y coherente con el entorno. Este concepto resulta especialmente significativo cuando se revisa en contextos escolares, pues en estos intervienen esquemas culturales y personales que influyen profundamente en cómo se interpretan las acciones, características y comportamientos de los otros. Es decir, la mirada del docente no es objetiva, está condicionada por las representaciones que previamente ha construido en torno a su rol, sus expectativas y, en este caso particular, la cultura de los sordos, la

lengua de señas y las dinámicas de interacción entre un maestro oyente y un estudiante sordo.

Desde la perspectiva socioantropológica, como expresa Skliar (1995), “comienza a perfilarse una visión del sordo como ser sociolingüístico diferente que lleva a una nueva concepción filosófica y que, obviamente, deriva en pensar alternativas pedagógicas distintas” (p.89). Esto implica considerar la lengua de señas como una garantía para el desarrollo normal del sordo, debido a que es su lengua natural o materna. Por otra parte, Veinberg (2002) afirma que la diferencia entre los niños sordos con familias completamente oyentes y niños sordos con familiares con la misma condición está en el acceso a la lengua natural (lengua de señas), ya que “un niño sordo que crece en un ambiente de comunicación lingüísticamente inaccesible para él estará expuesto al riesgo de ser retrasado y restringido en su desarrollo social e intelectual” (p.2). Con lo anterior, se puede entender que la presencia de más sordos, que comparten la Lengua de Señas Colombiana (LSC) en el contexto de desarrollo del niño sordo, permite que su adquisición como primera lengua se dé similarmente a como se desarrolla el español en los oyentes.

Si no se puede desconocer la relevancia del entorno educativo en la práctica docente, entonces la comprensión que tenga el docente del modelo bilingüe bicultural -y por ende de la perspectiva socioantropológica que lo sustenta- es de suma importancia. En palabras de Juliarena (2012), el enfoque bilingüe-bicultural propone igualar las condiciones del niño sordo con las del niño oyente, su objetivo es “crear una identidad bicultural confortable al permitir al niño desarrollar sus potencialidades dentro de la cultura sorda y aproximarse a través de esta a la cultura oyente” (p.9). Entonces, el bilingüismo bicultural busca que el modelo educativo que se implementa en las aulas se construya desde el reconocimiento y la mediación de dos lenguas (español - LSC) y, por ende, dos culturas que coexisten dentro del aula. Este enfoque no se limita únicamente a la comunidad estudiantil sorda, sino que busca impactar y transformar el imaginario colectivo respecto a la inclusión de estudiantes sordos en un entorno educativo, es decir, en toda la comunidad educativa.

Ahora bien, en cuanto a los antecedentes, se realizó una revisión de investigaciones relacionadas con la experiencia de los docentes en la práctica inclusiva con estudiantes sordos. Se seleccionaron estudios internacionales, nacionales y locales publicados después de 2015. Estos fueron organizados en función de su contexto y abordan diversas perspectivas sobre la inclusión educativa de personas sordas.

En el ámbito internacional, se destaca una investigación en México (Pérez y Cruz, 2021) sobre las experiencias de estudiantes sordos en el sistema educativo. Los resultados revelan que a partir de la condición de sordera se da lugar a una identidad colectiva, una comunidad con normas y formas propias. También se evidencia que la

insistencia en la oralización de personas sordas perpetúa la idea de la sordera como una “enfermedad que necesita cura”. Además, se concluye que el modelo bilingüebicultural no cumplió con su cometido, debido a un enfoque mal implementado en la enseñanza del español escrito y a que solo la mitad de los participantes tuvo acceso a intérpretes. Este hallazgo revela la necesidad de un modelo educativo cuya praxis se desarrolle de manera adecuada y se adapte a las realidades de los estudiantes sordos. En Brasil, Ribeiro y Silva (2017) basadas en la recolección de datos de sesiones clínicas, realizadas por un equipo multidisciplinario (pedagogo, psicólogo e intérprete), investigaron las trayectorias escolares de estudiantes sordos. Destacaron que la presencia de intérpretes mejoró la situación de los estudiantes, aunque su rol a menudo se limitó a traducir contenidos sin planificación, lo que restringió el aprendizaje. La investigación subraya la importancia de la colaboración entre intérpretes y docentes, así como la planificación pedagógica adecuada.

En el ámbito nacional, en la ciudad de Popayán, Vesga Parra y Vesga Parra (2015) analizaron las tensiones entre docentes, estudiantes sordos y estudiantes oyentes dentro del aula de clase. Su estudio destacó que existía un desfase entre lo que expresan las políticas públicas nacionales y la implementación que logra llevarse a cabo en los diferentes contextos educativos del país. El estudio evidencia que las interacciones en el aula afectan el desarrollo de los estudiantes sordos. Además, se identificó la necesidad de actualizar la formación docente en temas relacionados con la inclusión escolar.

En otro estudio nacional, Galvis (2021) realizó un análisis sobre la didáctica del español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos. A través de este estudio se destacó que existía una alta tasa de analfabetismo entre la población sorda debido a barreras educativas, tales como el no bilingüismo de los docentes o el desconocimiento de metodologías que contribuyan a la enseñanza del español como segunda lengua, entre otros. Esto resalta la necesidad de estrategias de enseñanza centradas en el apoyo visual y la importancia de reflexionar sobre las prácticas docentes en aulas inclusivas.

A nivel local, cabe mencionar la investigación de Garzón y Macías (2023) que analizó la implementación de estrategias didácticas en una institución educativa pública de la ciudad de Bucaramanga. El estudio destacó la necesidad de mejorar la capacitación docente en inclusión y evidenció que aún hay docentes que continúan utilizando una práctica tradicionalista que desconoce la adecuación de contenidos y estrategias educativas requeridas por los estudiantes sordos, lo cual se refleja en el desinterés por saber si el estudiante sordo comprendió o no aquello que se le está enseñando. La implementación de estrategias inclusivas demostró que, al tener en cuenta las diversas habilidades de los estudiantes, se pueden generar entornos más inclusivos.

Finalmente, se considera la tesis de López (2017), en la que se realizó un análisis semiótico sobre las mediaciones didácticas con estudiantes ciegos en Bucaramanga. Allí se muestra

que el sentido que el docente otorgue a la inclusión escolar influye directamente en su interacción con el estudiante y en las estrategias que implemente en el aula. Los docentes que negaban sus responsabilidades y no llevaban a cabo una autorreflexión sobre su quehacer docente convertían su labor en una forma de segregación de los estudiantes con alguna discapacidad. Ese trabajo demuestra que la percepción de los docentes, como mediadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, influye de manera significativa en el desarrollo de la práctica docente y, con ello, en la adaptación en los procesos de la clase.

En síntesis, los estudios revisados evidencian la importancia de una formación adecuada para los docentes, así como de una planificación y colaboración efectiva en la inclusión educativa. La inclusión no solo depende de la implementación de políticas, sino también del compromiso y capacitación de los actores educativos que las implementan para mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes sordos. A través de esta revisión investigativa se hizo posible identificar la diversidad de factores que influyen en la inclusión escolar en cuanto a la población sorda. Asimismo, se determinó que los profesores requieren indudablemente de una formación, preparación y supervisión eficiente para continuar con el mejoramiento de los entornos necesarios para realmente cumplir la función social de la inclusión; evitando de esta manera perpetuar patrones de exclusión implícitos en este proceso.

2. Metodología

La investigación se constituyó bajo el paradigma interpretativo, mediante el cual se puede conocer cómo se comprende el mundo desde la subjetividad de los individuos. Por lo tanto, esta investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, dado que buscó comprender las realidades del aula desde la interacción real con los sujetos investigados. A través de este enfoque, la investigación adquirió una cualidad dinámica entre lo sucedido y lo que esto puede significar para los participantes. En cuanto al método seleccionado, las percepciones docentes se enmarcan en un contexto específico: el trabajo con una comunidad en particular, en este caso, estudiantes sordos. En consecuencia, el método más apropiado fue el etnográfico, ya que este se caracteriza por ser un método que busca comprender una cultura, sus prácticas y la significación que, dentro de una cultura, se les da a las prácticas.

2.1. Población y muestra

La institución educativa pública seleccionada es la única, en el área metropolitana de Bucaramanga (Colombia), que declara contar con un enfoque bilingüe bicultural para estudiantes sordos. La población del estudio corresponde a los 41 docentes a cargo de

salones con asignación de estudiantes sordos: un salón mixto en quinto grado, 5 salones mixtos en bachillerato, un aula multigrado con estudiantes de transición a quinto, y un aula paralela de formación. El aula paralela cumple la siguiente función: cuando los estudiantes oyentes están en clase de lengua castellana, los estudiantes sordos están recibiendo clase de lengua de señas; y cuando los oyentes están en clase de inglés los estudiantes sordos reciben clase de español escrito como segunda lengua.

La muestra del estudio se seleccionó por conveniencia y corresponde a 5 docentes de bachillerato con asignación de aula mixta, en diferentes asignaturas. Las 5 profesoras son licenciadas en sus respectivas áreas de conocimiento: Pedagogía, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Música y Matemáticas (de diferentes universidades nacionales). Cuatro de ellas cuentan con diferentes especializaciones y una tiene un título de maestría y estudios de doctorado, relacionados al ámbito educativo. Las docentes cuentan con una experiencia profesional de entre 4 y 38 años, de 3 a 19 años trabajando en la institución educativa focalizada; algunas trabajando hace 10 años con estudiantes sordos y otras manifiestan que es su primer año con esta población.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Entrevista en profundidad

Como parte de las técnicas de recolección de datos, se realizaron cinco entrevistas a docentes de bachillerato a cargo de aulas mixtas. Estas se llevaron a cabo en las instalaciones de la institución entre los meses de septiembre y octubre. A través de las entrevistas se obtuvo información relevante sobre las experiencias personales de los participantes en relación con los objetivos de esta investigación. Para la aplicación de esta técnica, se utilizó un guion de entrevista como instrumento. Según Tonon (2010), dicho guion se elabora a partir de los objetivos de la investigación y busca propiciar que el entrevistado produzca información pertinente en torno a los temas abordados. Este recurso metodológico permite un desarrollo flexible de la entrevista y no impone un orden estricto en las preguntas.

2.2.2. Observación

Por otro lado, la observación en el aula fue otro de los métodos usados para la recolección de datos. Se realizó una observación durante el desarrollo de 1 o 2 clases, según la asignatura, para comprender las dinámicas que manejaba el docente en el aula y cómo reaccionaban los estudiantes ante estas. Lo anterior se hizo para analizar la postura y accionar de los docentes respecto a lo establecido en la política de inclusión y su ejecución en un contexto real. Se utilizó como instrumento de recolección de información el diario de campo, ya que proporciona descripciones en un nivel más profundo y dinámico de

los sucesos que se dan en el aula, a través de un relato sistemático y detallado de las situaciones, decisiones, comentarios, etc. (Martín y Porlán, 1997).

3. Resultados

Para el análisis de los resultados, se realizó un proceso de categorización a partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas y de las observaciones realizadas durante las sesiones de clase. La reflexión no se limitó al contenido empírico, sino que integró una mirada crítica sustentada en argumentos teóricos relevantes para cada situación analizada. De este modo, se logró articular la información empírica con aportes conceptuales que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado.

3.1. Percepción de la inclusión escolar

3.1.1. Actitudes hacia la inclusión

Para abordar el proceso de inclusión escolar, es fundamental conocer la posición de los docentes como actores principales de la interacción en el aula, especialmente frente a las dinámicas que se generan en contextos mixtos. A través de las entrevistas, se constató que, si bien para las cinco profesoras la primera experiencia con estudiantes sordos representó un reto significativo, actualmente ninguna manifiesta sentimientos negativos ni disconformidad respecto al ejercicio de su labor docente en estas aulas. Como expresó una de ellas: “Yo lo tomé más como algo para crecimiento profesional y busqué la forma, busqué la forma de cómo llegar a ellos y se dio de gran manera, y ahí vamos”.

Kaben (2009) menciona que el docente no se puede reducir a un mero transmisor de saberes, dado que es un sujeto con creencias y pensamientos, “es un ser humano que tiene un conjunto de componentes socioculturales, afectivos y razonables, por eso no se puede adaptar su papel solo como profesor que intenta transmitir el saber sino como mediador e intermediario de la vida cotidiana” (p.5). De lo anterior se puede establecer que el sentir del docente dentro del aula es un aspecto determinante como base para su desarrollo profesional y personal, porque interfiere de manera directa en su relación con los estudiantes. Las actitudes positivas o negativas que puedan experimentar los docentes, al trabajar en un salón con determinadas condiciones, se manifiestan en su disposición para la mediación, cognitiva y social, que lleva a cabo desde su papel dentro del aula. Es decir, la postura que asume el docente para trabajar con los estudiantes condiciona de forma inmediata sus procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de las aulas mixtas, que los docentes asuman su labor como un reto profesional al trabajar con estudiantes sordos sugiere que su interés y motivación va a potencializar su desarrollo en el aula.

En este mismo orden de ideas, no puede dejarse de lado la relevancia que tiene la interacción que se construye entre todos los estudiantes presentes en el salón de clase. El docente no solo es un mediador de conocimientos, es también un mediador del proceso de interacción social inherente a la escuela y el aula de clase. Es decir, las dinámicas que hay establecidas entre oyentes y sordos dentro del aula están condicionadas por el desconocimiento de las diferencias que los distinguen, lo cual en sí mismo constituye una barrera para que el profesor pueda crear en su clase espacios que alimenten y refuerzen un verdadero proceso de inclusión escolar.

Los docentes, en función de su percepción sobre lo que conlleva la integración educativa, tratan de articular a oyentes y sordos dentro del aula. Sin embargo, se encuentran una receptividad diferente según el grado, lo que se refuerza con otras observaciones mediante las que se evidencia que en los grados octavo y noveno los sordos solo conviven e interactúan entre ellos, pero esto no sucede en el grado undécimo. De esta observación se puede inferir que la disposición de los estudiantes en el salón, con los estudiantes sordos separados en una zona específica, apartados de sus compañeros oyentes, y la relación entre todos los estudiantes influyen directamente en la mediación que el profesor debe realizar. En los grupos en los que casi no hay interacción entre oyentes y sordos, el esfuerzo del docente es mayor en aspectos como la disciplina y el respeto durante el desarrollo de sus sesiones de clase. Esto sugiere un mayor desgaste y carga de trabajo para él.

En resumen, la perspectiva del docente sobre la inclusión escolar, su actitud frente al aula mixta y su percepción de la interacción entre sordos y oyentes influyen significativamente en el ambiente académico y en su rol como mediador social y cognitivo. En palabras de Kaben (2009) “los profesores deben intentar adoptar la función y el papel de intérpretes sociales e interculturales” (p.5). Es decir, deben asumir un rol que va más allá de la transmisión de conocimientos, pero es una responsabilidad extra cuando se tienen más estudiantes en el aula, mayor número de estudiantes sordos, más estudiantes con otros casos de PIAR y diversas condiciones que limitan su capacidad para satisfacer la demanda educativa del aula.

3.1.2. Colaboración y apoyo del sector oficial

La educación se construye desde las necesidades específicas de una sociedad, por lo cual no solamente corresponde a la escuela y a los maestros la responsabilidad que esta conlleva, sino a los diferentes estamentos que median el desarrollo de un país. En el artículo 67 de la Constitución Política se dispone que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, cuya responsabilidad recae en el Estado, la sociedad y la familia. Entendiendo la escuela como extensión del Estado, y como su representación cercana para docentes y estudiantes, la institución educativa

debe asumir la responsabilidad de que los estudiantes cuenten con los factores básicos necesarios que permitan el cumplimiento de su derecho fundamental a la educación. Lo que quedó evidenciado en las entrevistas con las docentes participantes es que ese acompañamiento y apoyo de la escuela no se ha dado; de la misma manera, en cuanto al acompañamiento profesional para el desarrollo de las estrategias pedagógicas, tampoco hay presencia por parte de la escuela.

La Corte Constitucional de Colombia, a través de la sentencia T-642-01, establece que dentro de los deberes de la institución educativa no basta solamente con que el estudiante esté en la escuela, sino que se le debe garantizar una serie de metodologías y procesos que son parte de su formación integral y que se fundamenten en teoría y práctica orientadas por docentes especialistas en las distintas áreas. Si bien todas las docentes participantes cuentan con licenciaturas, maestrías y especializaciones en sus áreas de conocimiento, todas manifiestan no haber recibido en su formación como docentes asignaturas que orientaran cómo trabajar con estudiantes sordos en aulas mixtas. Esto quiere decir que no existe cumplimiento en cuanto a la orientación profesional enfocada en las necesidades del estudiante sordo y las docentes se han visto en la obligación de autogestionarse ante la situación, lo que refiere a una carga adicional en su trabajo.

En la dimensión social, las instituciones que deben velar por el cumplimiento de los derechos de la población, tales como: el Instituto de Bienestar Familiar (ICBF) o el Ministerio de Educación Nacional (MEN) o su extensión, nacional y departamental, la Secretaría de Educación (SE), ni siquiera cuentan con alguna mención en las entrevistas realizadas en cuanto a algún acompañamiento realizado o interés en supervisar el cumplimiento de las políticas educativas. En cuanto a instituciones enfocadas particularmente en la población sorda, como el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), que trabaja para garantizar los derechos, la educación y la inclusión social de las personas sordas en Colombia, las docentes mencionan haber recibido alguna esporádica capacitación o taller sobre LSC o charla sobre los aspectos que benefician a la comunidad sorda en el entorno educativo. Se puede mencionar que se han realizado actividades que benefician y aportan a la competencia del docente, pero estas son mínimas y poco frecuentes, lo que no constituye el acompañamiento eficiente que se necesita. A partir de lo que se ha mencionado en otras categorías y de las entrevistas, esa ausencia del Estado se convierte en una sobrecarga laboral para los docentes. Si bien este debería proporcionarles herramientas, al no hacerlo, los docentes, como representantes de esa entidad, se ven limitados en su labor, a menos que logren suplir esa carencia a través de la autogestión.

El docente es parte de la escuela, pero también lo es desde la sociedad, dado el conjunto de creencias y valores que lo constituyen como ser humano. Es decir, si el docente es un sujeto respetuoso hacia la heterogeneidad, será un maestro incluyente; pero si, por

el contrario, no entiende la inclusión escolar, será un maestro excluyente. El docente no puede separar lo que es de lo que hace. López (2017) señala que los docentes que niegan sus responsabilidades y no practican una autorreflexión sobre su quehacer docente convierten su labor en una forma de segregación de los estudiantes con discapacidad. Por lo tanto, se puede entender que el desinterés por la responsabilidad asumida con la población de estudiantes sordos atenta contra su integración social y académica, lo que constituye una vulneración a su derecho fundamental de acceder a una educación de calidad, como cualquier otro ciudadano.

Que el maestro se involucre y reconozca la relevancia de su papel hace que las decisiones que tomen a favor del acompañamiento para los estudiantes sordos sean pensadas desde la responsabilidad que esto implica. Sin embargo, no significa que el maestro por sí solo pueda satisfacer todas las necesidades para que la inclusión escolar se lleve a cabo de manera satisfactoria. La importancia que algunos docentes otorgan a su rol es lo que los impulsa a investigar y autogestionar las herramientas que requieren para mediar las dinámicas pedagógicas en el aula mixta. No obstante, que la calidad de la educación dependa de que el maestro se interese, se involucre y logre comprender por sí mismo la importancia de su papel como actor pedagógico implica que exista la posibilidad de que algunos maestros no lleguen a ello, lo que terminaría vulnerando el derecho de los estudiantes a una educación de calidad.

Por otra parte, en lo que respecta a las obligaciones de la familia, la Ley 115 de 1994 establece que, entre otras cosas, debe informarse sobre el rendimiento académico y el comportamiento del estudiante, buscary participar en la orientación para el mejoramiento y contribuir solidariamente con la institución educativa para la formación. No obstante, en el aula no es lo que sucede. Nuevamente, en cuestión de acompañamiento al docente, se evidencia que con la mayoría de los estudiantes sordos no hay una red familiar de apoyo que supervise el proceso educativo del estudiante ni participe activamente en su desarrollo académico y personal. Esta falta de acompañamiento implica que gran parte de la responsabilidad en el seguimiento y avance del estudiante recae exclusivamente en el docente.

Al retomar lo mencionado, dada la responsabilidad compartida en la educación por diversos estamentos sociales, políticos y familiares, no es concebible que toda la carga recaiga en el docente. En este contexto, hablar de la inclusión escolar de una población históricamente marginada, como los estudiantes sordos, implica un desafío mayor para los docentes. No puede haber inclusión efectiva sin la articulación entre Estado, sociedad, familia y estudiantes. Desconocer esta articulación significa que ninguno de los actores está cumpliendo su rol de acompañamiento a los docentes, lo que convierte la práctica educativa con estudiantes sordos en un acto volitivo, donde su efectividad dependerá de si el maestro desea asumir el compromiso con el estudiante sordo, sin el

apoyo adecuado. Y como lo menciona una de las entrevistadas, en cuanto a la falta de apoyo y acompañamiento: “¿Y a mí quién me entiende? Claro, ¿a mí quién me entiende? O sea, yo también tengo mi vida”.

3.2. Percepción de la práctica docente

3.2.1. Adaptación curricular

En primer lugar, para abordar las estrategias de enseñanza que los docentes implementan en el aula, considerando las necesidades específicas de la población a la que enseñan, es fundamental comprender qué percepción tienen sobre la sordera de sus estudiantes. En el recuento de investigaciones que se realizó en el capítulo de antecedentes se pudo observar, en las diferentes investigaciones internacionales, nacionales y locales, que hay una relación determinante en cuanto a la vinculación que existe entre la percepción del docente sobre la inclusión y su estudiante sordo con las estrategias que propone para llevar al aula. López (2017) menciona la influencia que tiene el *ethos* profesional de los docentes en cuanto al modelo de enseñanza y aprendizaje que este adopte en su quehacer pedagógico, debido a que la representación social que este tiene de la condición física de sus estudiantes hace parte del cómo desarrolle la adaptación de los contenidos y estrategias que se lleven a cabo en clase.

Sin duda, las docentes enfrentan la dificultad y, a la vez, el desafío de encontrar formas de comunicación que acerquen a las personas oyentes (docentes y estudiantes compañeros de clase) con los estudiantes sordos incluidos en el aula. No se puede obviar que la lengua de señas colombiana al ser una *lengua* es social, aprendida y estructurada por la comunidad que la utiliza. Pinzón Daza (2005) define la lengua como un conjunto de signos que “dan lugar a la aprensión y aprehensión de la cultura; de manera que, una vez experimentada esta forma de representación del mundo, va adquiriendo unas características propias, específicas y diferenciadas dentro de los diversos grupos humanos e históricos” (p.7).

Esto implica que la LSC contiene formas de entender el mundo y por ello no puede confundirse las competencias del español como segunda lengua, con la capacidad que pueda tener el estudiante sordo para expresarse o entender. Por su parte, Tovar (2017) en un análisis de la LSC establece que los estudiantes sordos “son capaces de hacer propuestas propias en su lengua, equivalentes a las utilizadas en las lenguas en que se comunica el conocimiento científico, y que responden a las características de las lenguas en el canal viso-espacial-gestual” (p.30). De lo anterior, se puede entender que los estudiantes sordos tienen la plena capacidad de comprender los contenidos de la clase y desarrollar las actividades pertinentes a través de la LSC; sin embargo, es necesario que el docente comprenda las diferencias gramaticales y semánticas propias de la LSC,

sin que ello implique que una lengua sea considerada “menos legua” que la otra. Las aseveraciones que hacían algunas docentes en cuanto a la capacidad comunicativa de los estudiantes sordos y la concepción que tenían frente a la LSC muestran un discurso que pretende ser incluyente, aunque dentro de este persisten calificativos que disminuyen al estudiante sordo y que perpetúan la desvalorización social a la que históricamente han sido sometidos a raíz del desconocimiento sobre su lengua y cultura.

La oferta educativa de la institución seleccionada está bajo el modelo bilingüe bicultural. El INSOR (2012) contempla que los niños sordos cuentan con todas las capacidades necesarias para un desarrollo pleno, siempre y cuando se les brinden las oportunidades necesarias y de calidad, aunque ello depende del proceso que el estudiante sordo haya tenido en la adquisición de la LSC como su lengua materna y los procesos que esté construyendo con español escrito como segunda lengua. Se entiende que los docentes deben concebir al estudiante sordo como un sujeto que necesita ciertas disposiciones específicas para desarrollar todos los procesos académicos correspondientes al grado escolar, pero que cuenta con todas las capacidades cognitivas para llevarlo a cabo. Es decir, la adaptación es necesaria en la selección de estrategias educativas y en las formas en las que se lleva el contenido al aula.

En este sentido, la adaptación no se refiere a que los estudiantes sordos deban realizar actividades más “sencillas” o que requieran menos esfuerzo que los demás estudiantes. Es importante tener en cuenta que el desarrollo de la LSC y el español escrito como segunda lengua también influye en esas dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, este aspecto varía en la práctica de las docentes que se observaron en esta investigación y se constató que, de la misma manera, variaba el interés y receptividad de los estudiantes sordos.

Se puede afirmar que, en algunos casos, la adaptación curricular que se implementa en el aula no se basa en el conocimiento de estrategias específicas para estudiantes sordos. Esto no solo refleja una falta de acompañamiento en la formación y capacitación docente, sino también una escasa disposición del profesorado para indagar y aplicar estrategias adecuadas en contextos de aula mixta. La falta de capacitación no puede ser excusa para la no preparación de las clases de una manera adecuada, dado que la sentencia T-642-01 de la Corte Constitucional establece que dentro de los deberes del docente está acompañar “la búsqueda y apropiación de ese conocimiento, para orientar la labor de aprendizaje de cada uno de sus alumnos de acuerdo con sus aptitudes y capacidades”.

El hecho de que los docentes no cuenten con las aptitudes necesarias para lograr esta dinámica e integrarla a la preparación y ejecución de sus clases representa una carga adicional para ellos. En consecuencia, deben estar llamando la atención constantemente

durante la clase debido a la falta de interés causada por la incomprensión; esto también genera estrés laboral por no lograr una dinámica de trabajo efectiva con los sordos.

3.2.2. Impacto del intérprete

En esta subcategoría se abordó el papel del intérprete dentro del aula, como mediador de comunicación y de conocimientos. En todas las entrevistas realizadas se constató que, para algunas profesoras, la presencia del intérprete en el aula es de suma importancia, ya que lo consideran una pieza clave para establecer la comunicación con el estudiante sordo y permitir que este comprenda tanto lo que dicen sus docentes como sus compañeros. Solo dos de las docentes expresan que cuando no está el intérprete pueden lograr mediar la clase para los estudiantes sordos, son las dos profesoras que establecieron un método de comunicación con todos sus estudiantes; la docente de matemáticas a través del lenguaje numérico y la docente de artes a través del lenguaje musical. Las otras tres docentes comentan que cuando no hay intérprete en clase les resulta muy complejo guiar a los estudiantes sordos, y la solución que encuentran es buscar entre los compañeros oyentes a algunos que manejan de manera básica la LSC o, en el caso de grado octavo, recurrir a dos estudiantes hipoacúsicos que también saben leer labios.

Se debe aclarar que la función del intérprete en el aula es únicamente la de traducir simultáneamente del español a la LSC a la par que los docentes van desarrollando su clase. A pesar de ello, en algunas de las sesiones observadas se pudo notar cómo algunas docentes cedían sus responsabilidades al intérprete. De lo expuesto anteriormente, se puede establecer que no todas las docentes entienden que ellas son las responsables de su clase y por eso deben ser las que imparten la enseñanza, y que el intérprete, por su parte, solo debe realizar la traducción simultánea de su quehacer docente.

Sierralta (2010) menciona que las personas que se desempeñan como facilitadoras de la comunicación en el aula, al no tener una preparación ni capacitación específica en lo que respecta al ámbito educativo, no cuentan con estrategias de enseñanza acertadas que permitan mediar el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, los intérpretes no saben ni tienen por qué saber sobre mediación pedagógica entre los contenidos y los estudiantes, porque no tienen formación en ello.

En resumen, las docentes que no tienen o tienen una insuficiente competencia en LSC para comunicarse directamente con sus estudiantes sordos, confunden la mediación lingüística de los intérpretes con el rol docente y creen equivocadamente que pueden transferirles ese rol, con el que los intérpretes no se sienten cómodos en las dinámicas de clase. Los intérpretes de LSC no cuentan con formación académica para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje, no puede exigírseles una función para la que no

están capacitados. Si el docente piensa que el intérprete es el responsable de la educación de los estudiantes sordos solo por conocer su lengua, nunca hará una reflexión evaluativa sobre si su práctica docente responde adecuadamente a la necesidad de todos los estudiantes presentes en el aula. Del mismo modo, puede que no lleguen a comprender que las actitudes que presentan algunos intérpretes están ligadas de manera directa a la autogestión que ellas no están realizando.

3.3. Percepción de la política pública

3.3.1. Efectividad percibida de la política pública

El Decreto 1421 de 2017 regula la atención educativa a la población con discapacidad, estableciendo una ruta de acción para garantizar su inclusión en la educación pública y de calidad. Este decreto aborda tres ejes: 1) la dotación de materiales pedagógicos, técnicos y tecnológicos; 2) la formación docente en aspectos básicos para atender a estudiantes con discapacidad y 3) la provisión de condiciones para elaborar el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).

En lo que respecta al suministro de materiales pedagógicos, técnicos y tecnológicos, las docentes manifiestan que existen muchas limitaciones para favorecer su práctica docente. Esto, debido a que en la institución no existe material pedagógico al cual ellas puedan acceder para informarse sobre estrategias de enseñanza o procesos que fortalezcan el desarrollo académico de los estudiantes sordos. Entonces, si los docentes no cuentan con herramientas básicas en el salón de clases, ni cuentan con una fuente de material que les permita facilitar la mediación de enseñanza con los estudiantes sordos, hay más exigencia en lo relacionado con su quehacer pedagógico, porque este aspecto queda sujeto a la autosuficiencia que logre el maestro para solventar esta necesidad.

En lo relacionado con la formación y capacitación de los docentes, el decreto 1421 menciona que es responsabilidad de las Secretarías de Educación “incluir en el plan territorial de formación docente, la formación en aspectos básicos para la atención educativa a estudiantes con discapacidad” (p.9,); así como también establece que es responsabilidad de la escuela “adelantar procesos de formación docente internos con enfoque de educación inclusiva” (p.10). Sin embargo, las cinco docentes coincidieron en las entrevistas en que los espacios de formación para atender a la población sorda son escasos e irregulares. Esto implica que, además de depender de su propia iniciativa, enfrentan limitaciones en cuanto a la capacitación en Lengua de Señas Colombiana (LSC) y en estrategias pedagógicas adecuadas para esta población.

Nuevamente, depende del docente la preparación que logre obtener por su cuenta, lo que contribuye a la sobrecarga de trabajo que enfrentan aquellos que trabajan en aulas mixtas. Esta falta de formación específica no solo incrementa la carga laboral, sino

que también afecta la calidad de la enseñanza, ya que los docentes deben recurrir a sus propios recursos y conocimientos para atender las necesidades de los estudiantes sordos. Además, los docentes no pueden realizar una verdadera autorreflexión sobre la efectividad de sus estrategias en el aula si no reciben capacitación adecuada en metodologías y enfoques específicos para la población sorda. La ausencia de formación en áreas clave, como la Lengua de Señas Colombiana (LSC) o estrategias pedagógicas inclusivas, limita la capacidad de los docentes para adaptar sus prácticas a las necesidades diversas de los estudiantes, lo que afecta directamente la calidad educativa en el aula.

El Decreto 1421 responsabiliza a la Secretaría de Educación de gestionar “los ajustes razonables que las instituciones educativas requieran conforme al diseño universal y a los PIAR, para que de manera gradual puedan garantizar la atención educativa de los estudiantes con discapacidad” (p.9), y asigna a las escuelas la obligación de “proveer la condiciones para que los docentes, el orientador o los directivos docentes, según la organización escolar, elaboren los PIAR” (p.10). Aunque las docentes entrevistadas conocen el PIAR y la necesidad de que todos los estudiantes sordos cuenten con uno, mencionan que carecen de una ruta de acompañamiento y supervisión en su elaboración e implementación.

Según el Decreto 1421, el PIAR es clave para garantizar procesos de enseñanza adecuados, pero la falta de formación y apoyo en la creación de estos planes para estudiantes sordos hace que las prácticas docentes se basen en suposiciones y ambigüedades, lo que afecta la efectividad del proceso educativo. El docente no solo es mediador de conocimientos, también es un mediador social. Por lo anterior, se hace casi imposible que un solo docente pueda mediar de manera eficiente un salón con un número significativo de estudiantes, especialmente cuando incluye una cantidad considerable de personas sordas, además de otros que requieren adaptaciones específicas según sus distintas necesidades de aprendizaje.

Sumado a lo anterior, ante las falencias que causa la ausencia de los diferentes estamentos encargados de la educación (Estado/Escuela, Sociedad y Familia), se evidenció que es el docente quien se ha visto obligado a tomar el control de manera autodidacta de la búsqueda de herramientas, recursos y soluciones. Persiste la necesidad de una colaboración activa entre todos los actores involucrados para construir un proceso educativo que realmente responda a las necesidades sociales de la población sorda, ya que la inclusión efectiva requiere un entorno de apoyo donde cada parte cumpla su rol. La sobrecarga a la que es sometido el docente lo deshumaniza y lo relega a realizar una práctica solitaria y desgastante. Es imperativo concebir la inclusión escolar desde el derecho fundamental a la educación de la población sorda, pero también como una responsabilidad compartida que garantice su cumplimiento efectivo para una educación de calidad.

Existe un condicionamiento entre la concepción de la sordera y la adaptación curricular, especialmente en relación con el rol del intérprete en el aula. Aunque su función es ser mediador comunicativo entre la LSC y el español, se suele erróneamente asignarle también un rol de mediador pedagógico. Sin embargo, un intérprete no tiene formación en pedagogía ni en los contenidos de las materias específicas. En clases donde el docente delegaba la responsabilidad pedagógica al intérprete, se observaba desinterés por parte de este último, quien terminaba realizando las actividades de los estudiantes, en lugar de fomentar la participación del estudiante sordo. En cambio, cuando el intérprete actuaba como acompañante del docente en el proceso pedagógico, se evidenciaba una mejor dinámica en el aula, con los estudiantes desempeñando activamente sus tareas.

Ahora bien, aunque esta institución educativa pública ofrece el modelo bilingüe bicultural para la población sorda, aún tiene que reflexionar sobre qué es una educación bicultural y bilingüe para garantizar realmente los fines que persigue este enfoque. Para esto es necesario replantear ciertas concepciones erróneas sobre la lengua de señas colombiana (LSC). La LSC es una lengua independiente, con una estructura, gramática y semántica propias, aunque, como ocurre en situaciones de contacto lingüístico, puede presentar algunas influencias del español. Reconocer su autonomía lingüística es esencial para una adecuada valoración y enseñanza. El desconocimiento hacia esta lengua no puede ser excusa para caer en una forma de exclusión.

También es necesario que los docentes comprendan lo que es la sordera, no desde un punto de vista clínico como limitación física, sino desde la perspectiva socioantropológica sobre la cual se propone el modelo bilingüe bicultural. Que un sujeto tenga una cultura y una lengua diferente a la que tiene la mayoría de la población no hace que la cultura ni la lengua sean inferiores en cuanto a riqueza, contenido e importancia. Persistir en esta idea es una forma de perpetuar la discriminación y segregación hacia la población sorda dentro del aula de clase. Reconocer esta heterogeneidad facilita la práctica pedagógica docente ya que, al comprenderla mejor, será más sencillo considerar otras formas de enseñanza.

Los docentes son el actor social y pedagógico más inmediato del estudiante sordo, por lo mismo necesitan acompañamiento y formación constantes que les permitan, paulatinamente, llevar al aula estrategias y metodologías que realmente respondan a las necesidades de los estudiantes en el aula mixta. Es necesario entender al docente como un sujeto con diversas habilidades y capacidades para mediar su práctica, pero esto no significa que deba darse por sentado que el docente sepa todo lo necesario para atender a la población con discapacidades o a estudiantes que requieran adaptaciones de algún tipo. Si fuese así, la formación académica de los docentes debería abordar no solo estudiantes sordos, sino también la de estudiantes ciegos, sordociegos, con TDAH, autistas, con Síndrome de Asperger, entre otras condiciones. Creer que el docente es el

único responsable de la inclusión escolar es desconocer la exigencia que tiene la práctica docente dentro de las aulas. Además de recursos formativos, también es necesario proporcionar las herramientas técnicas y tecnológicas que harían más fluida su práctica docente.

Los docentes son, y serán siempre, fundamentales en la educación y la inclusión escolar. Si bien en el paradigma de la inclusión aparecen otros actores, no se puede desconocer que es el docente quien media los procesos pedagógicos necesarios para la enseñanza. Ningún otro actor podría suplir este papel si no se forma como docente. Las funciones pedagógicas van más allá de ser experto en una ciencia del conocimiento y divulgar esa información en las aulas; la práctica de un docente involucra interacción de procesos que forman individuos con diversas condiciones físicas, sociales, psicoemocionales y económicas. La escuela y los maestros no pueden ignorar su función social; menos con una población a la que durante años se le ha negado acceso a derechos fundamentales, como lo es la educación, por una concepción equivocada de su condición física.

Garantizar una educación digna y de calidad, en la que no haya excusas para limitar los contenidos que se abordan en el aula o se busque el desarrollo pleno de todos los estudiantes, es también una reivindicación histórica de la población sorda. Esto significa que asegurar este derecho fundamental no puede depender únicamente de los docentes, debe ser lo que motive principalmente a todos los entes que velan por la protección de los derechos ciudadanos. En el aula hay docentes que están interesados y motivados, para ninguno ha representado una carga a pesar del desamparo que experimentan; por lo mismo, no puede continuar esta sobreexigencia en su práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. L. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología Social*, 2, 5-18. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7174899.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <http://www.secretariosenado.gov.co/constitucion-politica>
- Congreso de la República de Colombia. (2005). *Ley 982 de 2005: Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 46.002. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes%2F1672199>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley Estatutaria 1618 de 2013: Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Diario Oficial No. 48.717. <https://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/1685302>

- Corte Constitucional de Colombia. (2001). *Sentencia T-642 de 2001*. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2001/T-642-01.htm>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc.Graw-Hill.
- El Espectador (2021). Inclusión en la educación: estudiantes sordos en Colombia. *Maleducados*. [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/live/6kF-iGP3dRY?si=wF3sYx1vg79yDn20>
- Galvis Peñuela, R. (2021). Didáctica del español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos: estado del arte. *Enunciación*, 26(2), 270-291. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-63392021000200270&script=sci_arttext
- Garzón Peña, M. y Macías Chaparro, S. L. (2023). *Implementación de propuesta didáctica en la Escuela Normal Superior de Bucaramanga para promocionar la LSC*. [Trabajo de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/928234a3-1934-465f-b5ed-4aa69d268373>
- Instituto Nacional para Sordos [INSOR]. (2021, 17 de junio). *Glosario*. <https://www.insor.gov.co/home/servicio-al-ciudadano/glosario/>
- Instituto Nacional para Sordos [INSOR]. (2012). *Modelo Bilingüe Bicultural para Sordos*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Presentacion-Educacion-Bilingue-para-sordos.pdf>
- Juliarena, G. E. (2012). *Bilingüismo en sordos*. En *IV Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera: Experiencias, Desarrollos, Propuestas*. Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2725/ev.2725.pdf
- Kaben, A. (2009). El docente como mediador intercultural. En Instituto Cervantes de Orán, *Actas del I taller de literatura hispánicas y E/le*. (pp. 131-137). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2009/14_kaben.pdf
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Ley general de Educación. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López, P. (2017). *Ánalisis semiótico de mediaciones didácticas en la asignatura de Español con estudiantes en una institución escolar pública de Bucaramanga*. [Tesis de maestría, Universidad Industrial de Santander]. Repositorio UIS. <https://noesis.uis.edu.co/items/edf76a78-4f11-40e8-bc07-77509691c84c>

- Martín, J. y Porlán, R. (1997). *El diario del profesor. Un Recurso para la Investigación en el aula*. Diada Editora. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2024/04/PORLAN.-Diario-del-profesor_prw.pdf
- Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M. y Pérez, M. L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Cooperación española. https://www.academia.edu/download/56174095/RESUMEN_DE_ESTRATEGIAS_DE_ENSENANZA_Y_APRENDIZAJE_DE_MONERO.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017 Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89–96.
- Pérez-Castro, J. y Cruz-Cruz, J. C. (2021). Experiencias de inclusión-exclusión de un grupo de sordos usuarios de la Lengua de Señas Mexicana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 39-54. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782021000100039
- Pinzón Daza, S. L. (2005). *Lenguaje, lengua, habla, idioma y dialecto*. Universidad Distrital de Colombia. <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RLT/article/view/545>
- Ribeiro, C. B. y Silva, D. N. H. (2017). Trajetórias escolares de surdos: entre prácticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 33, e3339. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3339>
- Sierralta, V. (2010). *Comunidad y educación de las personas sordas en Chile*. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Sierralta_Comunidad- Educacion-Sordos-2010.pdf
- Skliar, C.; Massone, M. I. y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Journal for the Study of Education and Development*, 18(69-70), 85-100. <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1174/021037095321263097>
- Tonon, G. (2010). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 703-704 <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/RevistaLatinoamericana/article/download/606/312>
- Tovar, L. A. (2017). La definición en la lengua de señas colombiana (LSC). *Lenguaje*, 45(2), 383-417. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-34792017000200383&script=sci_arttext

Veinberg, S. (2002). *Perspectiva socioantropológica de la Sordera*. https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Veinberg_perspectiva_socioantropolologica_Sordera.pdf

Vesga Parra, L. S., & Vesga Parra, J. M. (2015). *Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 46, 115–128. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19424285010>

¹ Licenciada en Literatura y Lengua Castellana por la Universidad Industrial de Santander. Actualmente trabaja dictando clases particulares a niños, lo que le permite mantener un vínculo con la enseñanza y el desarrollo del lenguaje.

² Licenciada en Español y Literatura y Magíster en Didáctica de la Lengua por la Universidad Industrial de Santander. Actualmente es docente de cátedra en la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander y coordinadora académica en la Institución Educativa Aurelio Martínez Mutis. Su trabajo se centra en la enseñanza del lenguaje y la formación docente.