



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Experiencia de inclusión de la lengua de señas colombiana en la  
realidad escolar del Centro educativo rural Puquí Abajo del  
municipio de Valdivia**

Autora

Ana Cristina Suarez Caldera

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de Pedagogía  
Medellín, Colombia

2021



Experiencia de inclusión de la lengua de señas colombiana en la realidad escolar del Centro educativo rural Puquí Abajo de municipio de Valdivia

Ana Cristina Suarez Caldera

Tesis de investigación presentada como requisito parcial para optar al título de:

**Licenciada en educación básica primaria**

Asesora:

Marta Cardona López

Magister en conocimiento y cultura en América Latina

Programa:

Licenciatura en educación básica primaria

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de Pedagogía  
Medellín, Colombia

2021

## Agradecimientos

La experiencia como estudiante de la Licenciatura en educación básica primaria fue un proceso desconocido, retador y difícil; pero al mismo tiempo único y maravilloso; el cual desde el inicio y durante el recorrido estuvo acompañado de personas importantes a las cuales deseo agradecer en este apartado de mi proyecto de grado, por el apoyo, la paciencia, la participación y el amor que me brindaron en estos años de academia.

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por darme salud, entendimiento y fortaleza espiritual, para realizar mi pregrado como lo había deseado y planeado en mi proyecto de vida.

Así mismo a la Universidad de Antioquia, mi alma mater, por pensar esta Licenciatura innovadora y permitir que los normalistas superiores tuviéramos la oportunidad de continuar con los procesos académicos; para mejorar nuestras prácticas de aula, motivadas por la experiencia pedagógica y con la cual, siento que transformó mi ser en el ámbito personal y laboral.

A mi asesora Marta Cardona López, por orientar y potenciar con sus resonancias, pensamientos y uso crítico de la teoría, cada momento de la construcción de mi proyecto de grado.

Al director rural, Eustorgio Ulloque, por apoyar la génesis y despliegue de mi proyecto de grado con su participación y disposición en cada una de las actividades programadas, por darle el lugar que se merece la inclusión en nuestro centro educativo.

A las niñas, los niños, maestras, maestros, madres y padres de familia, de la sede Puquí Abajo y La Paulina; que acompañaron este proyecto pedagógico donando sus saberes, experiencias y tiempo con respecto a la inclusión de la lengua de señas colombiana.

A la estudiante sorda, que llegó a enseñarme sus habilidades y a mostrarme el camino para transformar mis prácticas de aula, enfocándome en el reconocimiento y las potencias de la diferencia entendida como dignidad y posibilidad: gracias por ser parte de la experiencia más linda que he vivido.

A mis compañeras de equipo de práctica: Sandra, Deisy y María Mercedes por el apoyo y compromiso en los momentos de dificultad y alegrías en el caminar de la investigación.

A Luz Mery, por ser esa voz de aliento y de esperanza, en mis momentos de quebranto y desesperanza, gracias por escucharme y aconsejarme desde la distancia, por tenderme la mano para levantarme, por hacerme entender que, si se puede, en medio de la adversidad. Sobre todo, gracias por tu amistad.

También agradezco a mi amigo Ever, a mis amigas Leidy, María Teresa y Beatriz, por hacer parte de las personas que encontramos en el camino, mi combo, mis parceros de la U, los de la recocha, el motivo que hizo más feliz mi vida universitaria y que finalmente se convirtieron en familia: la familia que escogí.

A mi familia, a mi papá y en especial a mi mamá, por su colaboración, sus palabras motivadoras, por cuidar de mi hijo en los tiempo dedicados a la universidad, por decirme que siempre lo que me propongo para mi vida lo logro. Agradezco a Dios por concederme la dicha de ser tu hija.

A mi hijo Juan Pablo, al cual dedico mi título, por ser mi empuje para mejorar cada día, eres la razón por la cual me propongo metas para ser mejor persona, mejor profesional y mejor mamá para ti, darte buen ejemplo y amor. Gracias por tus abrazos y tu compañía en algunas noches largas de producción escrita, esperándome para dormir juntos.

A Rodrigo, por generarme la paz que necesitaba en esos momentos de angustia y desesperanza, por tener paciencia y esperar siempre, cada vez que este trabajo reemplazaba nuestros tiempos, por apoyarme en mis decisiones con sabias palabras y amor en cantidades.

A la psicóloga Marta, por ayudarme a despejar inquietudes y orientarme en los procesos inclusivos que lleve a cabo en la investigación.

# Contenido

Lista de contenido	
Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
Encuadre de la investigación	12
Las vivencias del ayer forjaron el camino del ahora: recuperando la afectación	13
Problematización: Inclusión escolar	20
Justificación	30
Objetivos	30
Objetivo general	31
Objetivos específicos	31
Contexto o territorio simbólico	31
Metodología	33
Postura de investigación	34
Enfoque	35
Tipo de investigación	36
Método	36
Recolección y sistematización de la información	37
La práctica pedagógica como investigación	52
Referentes de pensamiento	56
Capítulo 1. Con las manos: otras formas de comunicar	69
Reconstrucción de la experiencia	69
Inclusión de las señas, riqueza que nos enseña	73
Saberes que emergieron	83
Discapacidad	83
Lengua de señas colombiana	83
Inclusión	84
Inclusión en escuelas rurales	84
Capítulo 2. Sentimos y pensamos en lengua de señas colombiana	86

El sentir de lo innovador	86
Pensar en la necesidad de todas y todos es pensar en inclusión	88
Reflexionando y asumiendo compromisos	90
Sentires, pensares y reflexiones	91
Reflexiones finales	93
Logros	93
Propuestas	98
Recomendaciones	99
Bibliografía	101
Referentes bibliográficos	101
Bibliografía general	108
Anexos	124

# **Listas de fotos, mapas y tablas**

## **Lista de fotos**

Foto 1. Familia Suarez Caldera, 1993.

Foto 2. Mis grados, 1995.

Foto 3. Sede Puquí Abajo.

## **Lista de mapas**

Mapa 1. Mapa del municipio de Valdivia.

## **Lista de cuadros**

Cuadro 1. Articulación de la experiencia.

## **Lista de tablas**

Tabla 1. Cronograma de actividades.

## **Resumen**

El presente trabajo de grado tuvo como objetivo determinar las consecuencias de la inclusión de la lengua de señas colombiana en el Centro educativo rural Puquí Abajo del municipio de Valdivia

La investigación emergió a partir de una experiencia pedagógica en la cual desplegué mi postura en convergencia con la necesidad de hallar respuestas atravesadas por la pasión que genera la afectación de la experiencia; además, está orientada bajo el enfoque cualitativo, que reconoce la voz de cada participante como ponentes activos de lo investigado, teniendo en cuenta las dimensiones de la realidad. Se centra en el paradigma hermenéutico con método narrativo que se caracteriza por preponderar la voz viva, las reflexiones y los significados del aprendizaje de la lengua de señas, recolectados por medio de técnicas y herramientas adaptadas y utilizadas en el marco de la emergencia sanitaria de la pandemia Sars-covid 19.

Palabras claves: inclusión, lengua de señas colombiana, experiencia, práctica pedagógica, escuela.

# **Abstract**

The objective of this degree report was to determine the consequences of the inclusion of Colombian sign language in the rural educational center Puquí Abajo in the municipality of Valdivia.

The research emerged from a pedagogical experience in which I deployed my position in convergence with the need to find answers crossed by the passion that generates the affectation of the experience; in addition, it is oriented under the qualitative approach, which recognizes the voice of each participant as active speakers of the researched, taking into account the dimensions of reality. It focuses on the hermeneutic paradigm with narrative method, which is characterized by the preponderance of the living voice, reflections and meanings of learning sign language, collected through techniques and tools adapted and used in the context of the health emergency of the Sars-covid 19 pandemic.

Keywords: inclusion, Colombian sign language, experience, pedagogical practice, school.

## Introducción

La presente producción escrita, es la construcción final del proceso de una investigación realizada como proyecto de grado para obtener el título de licenciada en educación básica primaria. Nace de una experiencia pedagógica con una estudiante en condición de discapacidad auditiva que afectó de tal manera, que desplegó la inclusión de lengua de señas, inicialmente en una de las sedes del centro educativo rural La Paulina y posteriormente se amplió a la comunidad educativa en general. La pregunta principal que orientó esta investigación fue ¿Cuáles son las consecuencias de la inclusión de la lengua de señas colombiana en el Centro educativo rural Puquí abajo del municipio de Valdivia?; la cual se extiende en seis secciones que veremos a continuación.

La primera sección llamada: *encuadre de la investigación* está constituida por la afectación, la cual, recupera la memoria histórica, de la investigadora; como dispositivo de sentido reflexivo de vivencias que permearon el sentir del presente. Ese mismo sentir de humano, llevó a indagar las problemáticas en torno al tema de la inclusión; desde las miradas de autores internacionales, continentales, nacionales, regionales y locales centrados en la realidad del contexto. Posteriormente se desplegó en la justificación, la pertinencia del ejercicio investigativo y se expresó lo que esperamos que sucediera a mediano y largo plazo; para luego plantear desde esta perspectiva los objetivos general y específicos que encaminaron con más fuerza el presente trabajo de grado.

De igual manera, encontramos la descripción del territorio simbólico en donde se especifica el lugar, la comunidad que participó en la investigación, sus condiciones socioeconómicas y algunos datos específicos del centro educativo rural Puquí Abajo. Mas adelante localizamos la metodología en la cual se fundamentó la investigación por medio de una estructuración encaminada a la recuperación del pensamiento, su articulación e interpretación, en configuración con la postura de investigación, enfoque, tipo de investigación, el método con las técnicas y herramientas que permitieron recolectar la información deseada.

La segunda sección de este trabajo de grado se fundó en el capítulo uno, llamado: *con las manos: otra forma de comunicar*, en el cual se despliega la construcción escrita, crítico reflexiva

de tres sujetos que entretengan sus pensamientos y saberes, basadas en preguntas orientadoras que dieron sentido a responder al primer objetivo de esta investigación.

En la tercera sección, encontramos el capítulo dos, nombrado: *sentimos y pensamos en lengua de señas colombianas*, en la cual se muestra el tejido crítico reflexivo de tres sujetos que relacionan sus saberes en preguntas guía respondiendo al segundo objetivo de investigación.

La cuarta sección se denominó: *reflexiones finales*, como apartado de recuperación de logros, inquietudes y recomendaciones que surgieron a la luz del recorrido de la investigación.

La quinta sección se llamó: *bibliografía*, en el cual encontramos referentes bibliográficos citados dentro de la investigación y bibliografía general que ayudó a ampliar la mirada de diversos autores en la temática trabajada en este proyecto de grado.

*Vida y pasión* se llamó la sexta sección de esta investigación, en este espacio se puede disfrutar del relato de experiencia construida por la maestra investigadora; además se encuentran otros anexos que dan cuenta de las acciones tangibles realizadas a partir de esta investigación

## **Encuadre de la investigación**

En este apartado, el cual centra su atención en la propuesta de investigación contiene los siguientes momentos.

La afectación, la cual es una narración que da sentido al pensar que este ejercicio investigativo fue realizado por un ser humano con virtudes, valores y aspectos a mejorar con relación a la vida misma de la investigadora y que, a su vez, muestra la sensibilidad de su ser con las vivencias que de alguna manera han permeado su pensar y actuar, para ser la mujer y profesional que es hoy en día. Cabe resaltar la importancia de la afectación en la investigación, puesto que fue la que me empujó hacia la búsqueda de un problema que duele y a la necesidad de darme respuestas; todo esto permeado por la pasión de la experiencia y fundada en la realidad del contexto pedagógico en el que vengo aprendiendo hace tiempo.

Así mismo, encontraremos la problematización del tema investigativo; el cual fue la inclusión escolar. Aquí se desprende lo que converge con todas las necesidades e inquietudes de este, partiendo de la recuperación de pensadoras y pensadores en lo global, continental, nacional hasta llegar al contexto local propio de la maestra investigadora construyendo, así, una pregunta epistémica, nacida de la afectación y de la realidad del contexto y no de la teoría. En consecuencia, se aborda la justificación y los objetivos que configuran el sentido completo y crítico que buscó esta investigación.

De igual manera, vislumbraremos la metodología; la cual aportó la ruta que permitió hacer la recuperación de los saberes plurales necesarios, por medio de la postura de la investigación que nació de la afectación. El enfoque cualitativo permitió hacer recuperación de las voces vivas y saberes de quienes participaron, partiendo de la realidad del contexto; el tipo de investigación hermenéutico o interpretativo facilitó configurar posiciones crítico-reflexivas en torno a la experiencia; en tanto el método narrativo determinó las posibles formas de recolectar la información, por medio de técnicas y herramientas específicas.

Finalmente, en este apartado encontraremos los referentes de pensamientos en el cual se recuperan a autores y sus reflexiones críticas, frente a las categorías ordenadoras de pensamiento de la investigación.

## **Las vivencias del ayer forjaron el camino del ahora: recuperando la afectación**

Soy Ana Cristina Suarez Caldera, nací en el municipio de Caucasia-Antioquia, el 22 de julio de 1990, segunda hija del matrimonio de Francisco Suarez Aguas, oriundo de la sabana de Ayapel-Córdoba y Luz Dary Caldera Gil, nacida en el hermoso municipio de Sahagún, que se ubica en el mismo departamento en el que nació mi padre. En el momento de mi llegada, mi familia estaba constituida por cuatro integrantes, mi madre y mi padre, mi hermano Rubén Darío y yo. Mi madre exalta que, la tranquilidad, la ternura y la alegría, eran características de mi personalidad en la niñez.

Recuerdo mi infancia como una época llena de muchas alegrías, siempre mamá y papá, sacaban tiempo para jugar con nosotros, salir de día de campo todos los domingos, el acompañamiento permanente en las labores escolares, siempre, sin falta en las navidades, íbamos al parque principal del municipio a tomarnos una fotografía en familia, con el fin de que quedara el recuerdo para la posteridad.

***Foto 1.***

***Familia Suárez Caldera, 1993***



**Fuente: propia de la maestra.**

Mi educación primaria la realicé en un colegio religioso en 1995, en el municipio de Caucaasia, Antioquia. Ese establecimiento educativo era reconocido por el buen rendimiento académico de sus estudiantes, disciplina, organización y sobre todo por los valores que impartía desde sus bases curriculares y las buenas prácticas de sus docentes.

La dirección del establecimiento estaba a cargo de una religiosa; llamada Gilma, quien fue la fundadora y quien inició nuestro colegio como un sueño, empezó por dar clases debajo de un árbol y haciendo las gestiones necesarias para construir lo que se consolidaría como el lugar donde culminaría mi primaria y la secundaria, en el que su ejemplo de tener sueños y hacerlos realidad se quedarían como enseñanzas para ponerlos en práctica en cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

Considero que el haber conocido a la hermana Gilma, no solo como la rectora de la institución, sino como una amiga para la familia, su bondad, su humildad, su manera de conseguir lo que se proponía para el bien de su comunidad, su actuar, me hizo llegar a pensar que yo quería ser como ella. Hoy por hoy siento que como ser humano tengo muchos defectos por corregir; pero me involucro en lo que sé que puedo ayudar, tengo sueños por cumplir y otros que estoy en el proceso de hacerlos realidad; trato de no maltratar verbal ni físicamente a los que me rodean y creo que todo lo que me enseñó lo he llevado conmigo, para mejorar y poder servir y ayudar a quienes lo necesiten.

**Foto 2.**

***Mis grados, 1995***



**Fuente: propia de la maestra.**

La media técnica la realicé en la institución educativa escuela normal superior del bajo Cauca en 2005. Allí inicié mis primeros encuentros con el mundo de la enseñanza, y los docentes que instruyeron conceptos básicos de la docencia y me permitieron tener un espacio en sus aulas para vivir la experiencia de dirigir actividades que conducían al conocimiento de los más pequeños.

Después de haber cursado los grados diez y once pedagógicos, no estaba segura de continuar con la formación complementaria para obtener el título de docente, puesto que mis intereses en esa época era hacer una carrera administrativa, realizar el curso de suboficial en Tolemaida, Cundinamarca y posteriormente integrarme al ejército colombiano. Siempre imaginé portar el uniforme de esa institución y llenaba de orgullo mí ser, pensar en poder ayudar a solucionar conflictos nacionales. Este proyecto de vida no pude realizarlo; porque para esa época mis padres se encontraban en una difícil situación económica y con la obligación de costear la educación superior de mi hermano mayor, aunque se encontraba en la universidad de Córdoba, (pública), les generaba muchos gastos por la manutención en otro lugar diferente al que vivía.

Fue bastante difícil aceptar la consecuencia que traía la precaria situación económica de mi familia, fueron momentos llenos de rabia y dolor; aunque entendía perfectamente las razones. Mis padres fueron un gran apoyo, ya que me orientaron para mirar otras opciones de estudio como lo era el ciclo complementario debido a que se dieron cuenta de las habilidades que demostraba cada vez que entraba a un aula de clases. En 2007 asumí mi carrera como un reto, que con el tiempo se convirtió en vocación.

El proceso de formación docente despertó el interés de enseñar, sentía emoción cuando presenciaba que un alumno comprendía lo explicado y realizaba las actividades planeadas para ese fin, “cumplí el objetivo de la clase”. Eran las palabras que expresaba, cada vez que sentía esa extraña emoción cuando se daba por terminada la jornada de práctica. Las experiencias en cada intervención en el aula eran totalmente diferentes a las anteriores, algunas dejaban sinsabores que permitían la reflexión de lo sucedido para mejorar y otras que me dibujaban una sonrisa de oreja a oreja, convenciéndome del poder que tenía en mis manos con la educación, para transformar la vida de muchos niños, incluso de manera más directa dentro del aula, que haciendo parte del ejército nacional; “mi sueño”.

Finalmente en 2009 culminé el proceso lectivo y práctico de la formación como docente, llegó el momento de la graduación y con el acontecimiento todas las emociones revueltas, tanto de felicidad por alcanzar el logro que daría lugar al inicio de mi vida profesional y por otro lado de tristeza y melancolía; porque paralelo a mi graduación, mi abuela materna, Eloina, estaba dentro de un quirófano, en la amputación de uno de sus dedos del pie derecho, que por meses le produjo quebrantos de salud y el evidente problema de diabetes; aun así, mi familia estuvo conmigo celebrando la ceremonia, disfrutando de los discursos de maestros formadores y presenciando en primera fila la entrega del anhelado diploma; recuerdo que llevamos en nuestra mente y memoria porque no existían los recursos económicos para la toma de las fotografías que darían cuenta del magno momento en mi vida.

Ese día me sentí muy importante y feliz, gracias a un ser, que siempre consideraré el amor de mi vida, Duvian hizo de ese momento algo mágico y único, acompañándome en un festejo que organizó con algunos amigos en común para que no pasara desapercibido el día que su novia se convirtió en profesora.

La violencia para el 2010 era el pan de cada día en la región, muchas familias quedaban sin padres, sin hermanos, sin hijos y yo me quede sin él una noche de pascua, por culpa de una bala perdida, un sicario sin piedad le propino dos disparos, sin percatarse de que su objetivo estaba escondido bajo la sombra de un árbol en frente de mi amado y por culpa de la guerra absurda que

agobia la población. ¡Maldita guerra!, maldita guerra que marco mi vida con dolor, llanto e impotencia por la injusticia de su muerte. Mi consuelo era el tararear la canción que siempre me cantaba al oído cada noche en el corredor de mi casa, mientras comíamos ciruelas y reíamos sin parar, siempre esperaba la noche con ansias para dormir, esperando que cuando despertara, todo fuera una horrible pesadilla; pero despertaba y seguía en la triste realidad de su partida.

Un mes después inicié el proceso de vinculación docente en la secretaria de educación de la gobernación de Antioquia; aunque era consciente de la importancia que tenía para mi vida ese otro logro, no lo asumí con alegría, puesto que siempre me invadía la tristeza y el desconsuelo por mi duelo. Ese mismo mes nació mi hermana menor, Sofía; quien se convertiría en mi esperanza, en un motivo para sonreír, en las ganas de retornar al pueblo y reencontrarme con la familia, ya que después de ese suceso trágico, el único deseo era volar lejos de ahí por el temor a la violencia.

En noviembre de 2011, sucedió otro hecho que marco mi vida de alegría, de esperanza y de nuevas experiencias. Nació, Juan Pablo, mi hijo y con él, sentimientos tan lindos que generaba ver sus ojos, sus pequeñas manos, sus gestos, su necesidad de alimentarse de mí, hacían sentirme bendecida y afortunada por traer al mundo al ser, que creció dentro de mi ser y que lleno mi vida de sentido. Ahora mi camino no lo caminaba sola, sino al lado de mi caballero, Juan Pablo.

Mi experiencia docente ya suma diez años en el Centro educativo rural la Paulina, en la sede Puquí abajo, ubicado en la carretera trocal, Kilómetro 13, del corregimiento de Puerto Valdivia, del municipio de Valdivia-Antioquia. En este lugar he adquirido gran parte de mi conocimiento en la labor docente, considero que el mero hecho de estar en la ruralidad tanto tiempo, me ha llenado de inigualables vivencias que forman mi ser y mi carácter como profesora y aprendiz del entorno donde estoy.

Ser docente rural ha significado para mí el poder ayudar al otro, identificando la manera cómo puedo hacerlo desde lo observado y vivido no solo dentro del aula de clases, sino a partir de las actitudes, comportamientos, miradas y socializaciones de los alumnos. Paralelamente, siento que los sujetos con los que aprendo a observar llevan a incorporarme en su mundo, en sus realidades, las cuales están llenas de dificultades económicas, pocas demostraciones de afecto por

parte de sus madres, padres o cuidadores, la rudeza de la violencia que constantemente viven, las pocas opciones de lugares de entretenimiento, como: parques, centros de recreación o infraestructuras deportivas que los lleven a inventar juegos y juguetes conforme a su entorno; pero incluso en el marco de tantas precariedades muestran su mejor cara, una sonrisa, un “gracias”, que en general me lleva a reflexionar sobre mis prácticas en el aula, la manera como expreso mis clases para que ayude a alivianar un poco sus vivencias para que en el entorno donde viven se convierta en un espacio de juego, construcción de conocimiento e interiorización de valores.

Al observar y vivir en medio de las dificultades y ventajas que tiene la vida rural, me traslada a los tiempos en los que mi madre y padre se sacrificaban trabajando. Cuenta mi madre que nuestra familia vivía en casas de alquiler y que mi padre era el encargado de trabajar para conseguir los alimentos y pagar el arriendo, desafortunadamente, mi papá nunca tuvo un empleo estable, lo cual lo obligaba a realizar actividades de ventas ambulantes de verduras, cosméticos, bolsas plásticas y todo lo que le generara ingresos; mi mamá era la encargada de cuidarnos a mi hermano y a mí, ya que no contaba con la ayuda de un familiar que nos cuidara, para ella poder apoyar a su esposo con algo de dinero extra y con la responsabilidad de pagar deudas. Llegó un momento en que las deudas ahogaron a mi padre, este se fue para otro municipio dejándonos solos. A partir de ese momento mi mamá quedó a cargo de la responsabilidad de la familia, así que no se quedó de manos cruzadas, empezó a buscar empleo, hasta encontrar uno como aseadora del hotel Piscis; por esto decidió hablar con la maestra del centro de atención infantil (CAI), en el que estudiábamos mi hermano y yo para cuidarnos en la jornada de la tarde

Con el esfuerzo de mi madre, pudo pagar las deudas que la atormentaban y con el anhelo de tener casa propia, pagó un lote en el sur del municipio a módicas cuotas mensuales, la última logró darla con el dinero de una casa de empeño en donde dejó valiosas joyas, como el anillo de matrimonio. Pasado el tiempo y un poco las dificultades, ella soñaba con tener de nuevo su familia completa, fue por esto que decidió buscar a mi papá, quien después de reflexionar sobre lo hecho, volvió al hogar, comprometiéndose aún más, como padre y esposo. Desde ahí, entre los dos, lograron construir una casa con tablas de madera, de cuatro metros de ancho por cuatro metros de largo. A partir de entonces mi madre aprendió el arte de la modistería, para trabajar desde casa y mi padre siguió en su fuerte, el cual era las ventas; para darnos a mi hermano mayor y a mí en ese

entonces, lo que necesitábamos para estudiar y alimentarnos. Aquí, exalto el papel de mi madre, la cual considero mi ejemplo a seguir, al ver que ante tanta precariedad nos lanzaba expresiones de ánimo y aliento para no rendirnos y así de esa manera salir adelante, sin importar lo que sucediera alrededor.

Con lo anterior logro hacer una similitud ante los dos escenarios. En la ruralidad hay miles de limitaciones económicas, en salud, en accesos viales, que evidencia el abandono del gobierno; pero también hay sujetos con ganas de surgir con todo y sus limitaciones, gente pujante y trabajadora, que lideran relaciones sociales dentro del entorno con ayuda mutua sin importar las condiciones, sobre todo gente con muchísimas ganas de perseguir sus sueños y hacerlos realidad.

Por lo anterior siento que la vida de los habitantes de estas poblaciones se parte en dos, por un lado están las ganas, los sacrificios, las soluciones ante las dificultades geográficas, que aunque posee riqueza forestal, la fauna, las hermosas quebradas que atraviesan las vías y que pueden ser aprovechadas para darse un “chapuzón” durante el trayecto, son caminos de herraduras que se hacen difíciles el transitar en invierno, a eso le sumamos que gran parte de las carreteras están inundadas de minas antipersonales por la presencia de grupos al margen de la ley que gobiernan estas poblaciones y la inseguridad al transitarlas.

De igual modo, también existen limitaciones económicas, los campesinos que a mucho honor menciono solo cuentan con el ingreso que les da la tierra; que para ellos es el tesoro que tienen; pero que no es reconocida como se debería en la sociedad y que se beneficia de ella.

Por otro lado, En el entorno educativo no es que varíe mucho la situación; aunque se menciona mucho en los decretos, circulares, el acompañamiento del estado y entidades territoriales no es que sea muy notorio que digamos; porque aunque asumen parte de la responsabilidad, hay otra parte que no le prestan mucha atención y las cuales son las necesidades que tienen las comunidades educativas para atender a toda la población diversa que llega, siendo este lugar, un supuesto entorno de inclusión, que no acoge a todos y a todas.

Esta situación me genera un sentimiento de impotencia, por el hecho de saber que hacer como docente, desde mi convicción y mi responsabilidad social; pero sin la ayuda de los entes

territoriales; es decir como docente rural me siento sola y abandonada por el estado, si en términos de inclusión hablamos; Sin embargo como docente y como ser humano y a pesar de las limitaciones, sé que puedo ayudar a mejorar las condiciones de mi entorno y por ende de la comunidad educativa, sueño con ver una mejoría en los aspectos que mencioné anteriormente y como tengo la certeza de que los sueños se hacen realidad, siempre y cuando se trabajen en ellos, sé que puedo transformar positivamente la realidad de mi escuela rural. Los invito a ver el Anexo 1.

## **Problematización del tema: Inclusión escolar**

Cuando se aborda en términos generales el tema de la inclusión escolar, entonces, la escuela actual ¿No es justa? Dubet (2008) haciendo un análisis profundo de los principios que fundamentan a las escuelas del siglo XXI, en relación con “la igualdad de oportunidades” (p. 1), es la más evidente y por eso asegura que solo se da en un solo ámbito y es en el de la accesibilidad, teniendo en cuenta que no existe un único principio cuando se habla de inclusión. El problema se agudiza cuando dentro del sistema educativo existe el aprendizaje por competencias y organiza cardinalmente de forma ascendente a las y los estudiantes de acuerdo con su buen o mal desempeño académico.

Si bien hoy la escuela admite a todos, a lo largo de su recorrido termina ubicando y jerarquizando a los alumnos en función de sus resultados, con lo que el hermoso principio inicial de la igualdad se torna en cruel desigualdad. El resultado es una escuela de vencedores y vencidos. (Dubet, 2008, p, 1).

Por lo anterior se han tejido muchas discusiones acerca de ¿Quién tiene la responsabilidad? y en un registro más autocrítico, quiénes reconocen que el profesorado tiene responsabilidad en el problema, pero bien por comodidad o por falta de preparación y compromiso con los que más lo necesitan, tienden al conformismo, a la reproducción” (Cabrera, Cabrera y Zamora, 2011, p. 331). Por consiguiente, se implica al currículo como eje principal de las instituciones educativas, para estipular la apuesta por la educación basada en la diferencia; pero que cobije a todos y todas.

Garantizar que haya suficientes docentes capacitados para enseñar en ambientes inclusivos, que cuenten con apoyo, tutoría y monitoreo continuos; asegurar que la educación de los niños y niñas con discapacidad sea incluida como parte integral y transversal del currículo de formación docente; y promover la instrucción de TODOS los estudiantes (incluidos aquellos con discapacidad) en escuelas regulares. (Unicef, 2014, p. 29).

Teniendo en cuenta las anteriores miradas ¿Qué autonomía se debe aplicar en un centro docente para cumplir con su compromiso de atención a la diversidad? Es el interrogante que se hace Casanova (2003); cuando plantea su posición frente a la atención a la diversidad en el sistema educativo español y la realidad del mundo diverso de hoy en día, gracias a la variedad de culturas, razas, etnias, géneros y habilidades que enriquecen el planeta y a cada uno de los seres que lo habita; es por esto que la autora menciona que construimos una sociedad de diferentes y que por ello se debe aprender a vivir con el respeto hacia esa diferencia, que empieza desde las políticas gubernamentales y finalmente son empleadas en las instituciones educativas que forman ciudadanos íntegros.

Por lo anterior afirma que cada establecimiento educativo debe ser autónomo en la construcción de un currículo pertinente de acuerdo con el contexto, población, infraestructura, enfoques, modelos y estrategias pedagógicas diferenciadas, que garanticen la calidad de la educación de todos los estudiantes, sin excepción alguna. “En el contexto aludido, hay que insistir en que la autonomía de la escuela resulta un requisito imprescindible para que pueda adaptar las normas generales a las situaciones particulares que se presentan en la práctica educativa cotidiana” (Casanova, 2003, p. 125).

Atrás quedó la existencia de dos sistemas educativos paralelos (sistema ordinario y sistema educativo especial), con dos currículos diferenciados (normal y especial), que para nada facilitaban una respuesta educativa diferenciada y atenta al principio de igualdad, consistente en ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los alumnos; y de equidad, cada

alumno tiene sus necesidades y potencial específico que es necesario respetar y desarrollar. (Arnaiz, s.f., p. 1).

Siguiendo esta misma línea que plantea Sánchez, es importante resaltar que la construcción del currículo no es un mero acto administrativo, este debe ser construido de una manera abierta y participativa por toda la comunidad educativa: alumnas, alumnos, docentes, padres y madres de familia, articulando el contexto para que tenga significado y fuerza en la formación de seres transformadores de sociedades; sin embargo, para que haya éxito en la construcción del currículo ideal, la autora plantea: ¿Qué educación queremos? ¿Quién la decide? ¿Qué papel corresponde a los centros, profesores y comunidad educativa en cuanto a su diseño, ejecución y evaluación? (Arnaiz, s.f. p. 3).

¿Qué ocurre dentro de las aulas que, en el ideal magnífico de que la educación obligatoria es para todos, alberga de hecho personas tan distintas? ¿Cómo se concilia el derecho de todos a una educación igual con la realidad de la diversidad, con la heterogeneidad de los estudiantes que son realmente desiguales? Son los interrogantes de Sacristán, Alonso, Perrenoud y Linuesa (2012), por los contrastes de lo estipulado en los currículos y la realidad; pero para responder a las preguntas iniciales ellos se problematizan sobre ¿Qué son los currículos? Los cuales definen así:

El concepto de currículo y la utilización que se hace de él aparecen ligados desde sus comienzos a la idea de selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que representan, que será la selección que se considerará en la enseñanza. (2012, p. 27).

En relación con lo anterior estos documentos se enriquecen con la experiencia del docente en el aula, ya que conoce a la niñez y los tiempos de aprendizaje. “La escuela debe respetar las singularidades individuales, pero trabaja con todos en los mismos horarios y espacios, al mismo tiempo en las mismas aulas.” (Sacristán, Alonso, Perrenoud, y Linuesa, 2012, p. 9).

“Una educación comprensiva y atenta a la diversidad no es algo que pueda improvisarse” (Illán y Molina, 2011, p. 3). La anterior enunciación se hizo necesaria para responder a la necesidad

de aprender y enseñar desde la diferencia, es por lo que los autores construyen un modelo de diseños de unidades didácticas integradas, debidamente articuladas con el currículo y por ende aluden a hacerse la pregunta: ¿Qué es integración curricular?

Una modalidad de diseño del currículo, fundamentado en la concurrencia/colaboración/interconexión de los contenidos de varias disciplinas, para abordar un aspecto de la cultura escolar, a través de un modelo de trabajo cooperativo de profesores que incide, a su vez, en la metodología, en la evaluación y en el clima general del centro (Illán y Pérez, 1999, p. 20). (Illán y Molina, 2011, p. 4).

Centrando la mirada en el continente americano, se evidencia la preocupación por el tema de la inclusión escolar al igual que el ámbito mundial y nos es para menos, puesto que la diversidad se extiende por lo ancho y largo del planeta tierra por ser un tema que nos involucra a todas y a todos, es por esto que Cruz, Iturbide y Santana (2017), en la investigación sobre implicaciones de la inclusión de alumnos con discapacidad en la práctica educativa, se dirigen a ¿Qué significa? Inclusión educativa o educación inclusiva, las cuales responden a partir de dos miradas: lo político y lo pedagógico.

Ellos encuentran en la investigación que hay desarticulación de la puesta en escena de la inclusión en el aula por qué el término en cuestión lo definen a partir de lo político, es decir que creen que la inclusión es tener a estudiantes con discapacidad en el aula regular. “El problema encontrado en este trabajo es que la educación inclusiva se ha visto solamente como política, dejando su parte didáctica a la educación especial, lo cual no ha coadyuvado en la inclusión plena de personas con discapacidad” (Cruz, Iturbide, Santana, 2017, p. 3).

Lo mencionado da cuenta del problema generalizado que afirma Dubet (2008), cuando dice: “La igualdad de oportunidades ha derivado en una escuela que permite la igualdad en el acceso” (p. 1). Además, se debe señalar que en dicha investigación trae a colación la posición del docente frente a la inclusión. Muchos afirman que tener un estudiante con discapacidad significa horas extras de trabajo, precisamente porque deben buscar metodologías didácticas para garantizar la

educación a todos los niños y las niñas sin excepción alguna, porque desde sus centros de formación docente no los capacitan para la diversidad. “También tiene que ver con el escaso reconocimiento de que la inclusión no solo beneficia a los estudiantes, sino que es un proceso que enriquece prácticas y por ende personas (docentes)”. (Cruz, Iturbide, Santana, 2017, p. 6).

Soto (2003), reflexiona en torno a este mismo ámbito, resaltando que la inclusión busca brindar el mismo derecho de oportunidades a todas y todos; sin embargo, se cree erróneamente que es responsabilidad del estado o de la educación, por lo cual debe empezar un proceso de concientización en el que se amplíe la mirada de la inclusión como un tema que nos involucre a todos como sociedad.

La inclusión debe verse como una interacción que se genera en el respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales, cualesquiera que sean los valores culturales, la raza, el sexo, la edad y “la condición” de la persona o grupo de personas. O sea, es necesario, en una sociedad como la costarricense, llevar a cabo procesos de concienciación que lleven a comprender quiénes somos y con quiénes compartimos; se debe identificar y tratar a las personas tal cual son “ellas mismas”, “una de ellas”, “el hijo de...” y, además, asegurar que cada individuo comprenda que siempre hay alguien que la escucha y la entiende; no necesariamente que le enseñe, pero sí que le comprenda. (p. 6).

Pero ¿Cuál sería la forma adecuada para llevar a cabo este proceso? Soto (2003), alude al cambio o transformación desde el currículo, adecuándose en beneficio de todos y todas sus participantes y apuntando hacia el equilibrio entre: políticas responsables, currículos inclusivos, compromiso de los docentes y sociedades sensibles ante la diversidad.

Es importante prestar atención a los cambios que se deben hacer en el centro educativo, con el fin del proceso de enseñanza a todo el alumnado,

o de lo contrario, los esfuerzos puestos individualmente en la integración de los estudiantes pueden resultar, a la postre, estériles. (Soto ,2003, p. 9).

Pasando al tema de la comunidad con discapacidad auditiva, que también hace parte de la población afectada por las deficiencias del currículo, debido a que en los establecimientos educativos no hay programas de bilingüismos en la lengua materna de los sordos, creando de esta manera una barrera en la comunicación entre docentes, estudiantes sordos, sordas y estudiantes oyentes, ya que en el aula regular la oralidad es dominada por los participantes oyentes, puesto que es su primera lengua.

Si bien existen legislaciones nacionales e internacionales que apoyan el reconocimiento de las comunidades de sordos, la LSM y la educación pública bilingüe, hasta ahora no se han puesto en marcha programas educativos con una orientación bilingüe, en la actualidad imperan los métodos oralistas. (Vidal, Martínez y Bonilla, 2009, p. 324).

Los autores no solo mencionan la problemática; sino que también afirman que otra barrera detectada es la comunicación de las niñas y los niños sordos con sus familiares, puesto que la gran mayoría son hijos de padres y madres oyentes y estos desconocen lo que concierne a la lengua materna de sus hijos e hijas, afectando de esta manera la interacción comunicativa adecuada en el hogar. (Vidal, Martínez y Bonilla, 2009).

En el contexto nacional es de notar el interés que hay con el tema de la inclusión. Por esta razón, se han plasmado diferentes decretos que hablan de inclusión, articulados con la constitución política en los cuales se resalta la importancia de los derechos humanos.

En la Facultad de derecho de la Universidad de los Andes, se hizo un exhaustivo trabajo de investigación cualitativa, en el que se hace referencia a lo nuevo del tema en el país y a los cambios de paradigmas de la sociedad frente a este. Además, hace un señalamiento específico en el marco normativo colombiano que cobija el derecho a la educación de personas con discapacidad, encontrando ciertas inconsistencias que limitan los derechos de esta población vulnerable.

Por tanto, reflexiona ¿Qué le hace falta? Ya que a pesar de la normativa vislumbra una serie de faltantes como lo son los ajustes razonables de dos discapacidades; es decir que no da opciones para la población ausente en el decreto, así mismo menciona que el tipo de vinculación de maestros de apoyo no es el adecuado, lo hace por prestación de servicios, lo cual afecta en la continuidad del trabajo realizado por la terminación de contratos, además encontraron que limitan con una cantidad de estudiantes exacta para acceder algún derecho, como lo es el transporte, lo cual las consecuencias las sufren las poblaciones rurales, debido a que el número de estudiantes es menor si se compara con las ciudades. (Nieto, 2010).

La mayoría de estas políticas (normatividad), no han trascendido en acciones socioeconómicas concretas, perjudicando de manera seria la situación de las personas en condición de discapacidad. Es decir, la gran cantidad de legislación frente al tema de la discapacidad, no se refleja la mayoría de las veces en hechos precisos con respecto a la prevención, rehabilitación y equiparación de oportunidades socio-productivas de las personas con discapacidad. (Celis, y Gutiérrez, 2011, p. 153).

De acuerdo con Celis y Gutiérrez (2011), Colombia tiene gran cantidad de normativas con poca operatividad en la realidad de la población vulnerable con discapacidad, “hoy en día se cuenta con mayor cantidad de información respecto de estos grupos vulnerables, pero la mayor parte de los avances se han presentado en la esfera de lo legal – normativo” (p. 153). Los autores analizando la situación actual en lo que respecta a la inclusión en Colombia y sus dificultades funcionales plantean ¿O por qué no pensar en la creación de un viceministerio de discapacidad, con autonomía administrativa, financiera y presupuestal?

Siguiendo esta misma línea de idea (Calvo, 2007), también hace importantes apreciaciones acerca de las normativas colombianas, de las cuales alude son muy buenas; pero hace contrastes de lo literal del discurso que hay en estos y la realidad de los contextos “La caracterización de la educación inclusiva en Colombia podría ser: buenas normativas, comunidad académica ilustrada y dificultades para lograr un país donde todos y todas tengan una educación de calidad” (p. 2).

Además, infiere en el proceso que se debe dar en el ámbito educativo con adecuaciones pertinentes y no se encierre solo en la accesibilidad de la población diversa; sino también se expanda en formar sociedades desde el aula de clases con sus participantes, (docentes, alumnos y alumnas) que acepten y respeten la diferencia como un asunto natural.

En torno al discurso normativo de la Inclusión Educativa en Colombia, también pudo establecer, que dicho discurso está en correspondencia con el interés por alcanzar los propósitos globalizadores que toman fuerza en la actualidad, en tanto que las políticas nacionales se diseñan buscando articularse a las exigencias de organismos internacionales, dejando de lado las particularidades socio-culturales propias de nuestro contexto, como lo es el potencial creativo y solidario de los comunidades, pues se encuentra poca correspondencia entre el discurso y las condiciones sociales, económicas y culturales propias del país. (Hernández y Velásquez. 2016, p. 507).

Aterrizando un poco con el tema de la normativa y la discapacidad auditiva en nuestro país, la autora Barahona (2009), critica los procesos de lectoescrituras en las instituciones educativas, por el desconocimiento de alguna estrategia bilingüe en lengua de señas que apoye en la construcción de aprendizajes en los y las estudiantes sordos (as). “Es así como para ellos no es un lenguaje natural. Por tanto, sus interacciones comunicativas son pobres y esto conlleva a un retraso en la adquisición de conocimientos, desarrollo cognitivo y social”. (Barahona, 2009, p. 1), por lo anterior plantea ¿Cuál es la transformación de la pedagogía para la enseñanza de la lectura al niño sordo?

Localmente, en el departamento de Antioquia, el asunto de la inclusión no tiene una realidad diferente a la expuesta anteriormente, la docente Hernández (2013), muestra en su investigación las debilidades que existen en torno a las particularidades de la población sorda en el municipio de Cauca, enuncia falencias en el ámbito social, debido que aún existe comportamientos exclusivos por parte de algunas personas, por concebir la discapacidad como una cuestión de malformación genética o rareza; además en el ámbito educativo resalta la buena disposición de los docentes en la

construcción de aprendizajes; pero que muchas veces falla precisamente por el desconocimiento de la normativa y la manera de ejecución dentro del aula.

Los docentes expresan cada vez el temor a enfrentarse a este tipo de población y aunque dentro de sus intereses se marque un notable intento de ofrecer una educación inclusiva, equitativa y de calidad no se trasciende hacia ella, pues generalmente este es desconocedor de las políticas, las prácticas y necesidades de la población sorda que atiende. (p. 15).

Continuando con percepciones de autores frente al tema en cuestión, Rendón (2009), afirma que para que no siga sucediendo las anteriores situaciones es necesario “la construcción de un currículo intercultural” (p. 8), en el que salgamos de una vez por todas de la equivocada creencia que incluir es solo matricular personas con discapacidad, es decir, debe haber un progreso en torno al currículo, planeaciones, estrategias y aptitudes de responsables en el proceso educativo del niño o la niña sorda y de los participantes como lo es la familia.

Como consecuencia de la discriminación, se ha tornado difícil la inclusión de personas sordas en varios campos sociales, como son los deportes, lo político, decisiones familiares, que de algún modo afecta la identidad como sujeto de derecho, invisibilizando el potencial que tienen. A su vez la autoestima e interacción con la sociedad se ve afectada. “particularmente para los sordos y las sordas se advierte que estas experiencias de encuentro con los otros (as) resultan difíciles y complejas cuando no se cuenta con el reconocimiento social ni familiar” (Morales, Montoya y Ramírez, 2012, p. 9).

Aproximándose a nuestra región, Valdivia, se puede decir que las escuelas rurales son espacios de aprendizaje autónomo, donde se flexibiliza la educación de los y las niñas por la lejanía geográfica de la zona con respecto al casco urbano, se caracteriza además porque en su gran mayoría tienen un difícil acceso por las carreteras de herraduras que en tiempo de invierno se vuelven casi que imposible de transitar; a esto se añade, que la mayoría no cuentan con una infraestructura adecuada para acoger a sus estudiantes en la jornada y habría que mencionar también las precarias herramientas que disponen los docentes para ejercer su profesión. Ahora bien,

teniendo en cuenta las vicisitudes de la ruralidad, aún falta resaltar a los protagonistas de las escuelas, que son los niños, las niñas y jóvenes que hacen parte de la comunidad educativa. Grandes sujetos con muchísimas riquezas culturales, que aportan vida al lugar donde construyen conocimiento; pero también con muchas necesidades de aprendizaje, necesidades que deben ser asumidas por el docente y sin embargo se hace con agrado y disposición.

Para nadie es un secreto que, así como muchos niños tienen la capacidad de ser autónomos en la construcción del conocimiento, otros necesitan más ayuda. Hoy por hoy en las escuelas tanto urbanas como rurales se encuentran estudiantes en situación de discapacidad, las cuales algunas se evidencian fácilmente por el diagnóstico sin validez que hace el docente a partir de la lectura de su realidad, las que son evidentes ante la observación de características del alumnado. Aquí hablo de los niños sordos, ciegos o con síndrome de Down y que a diferencia de la urbanidad no cuentan con un profesional que los apoyen y emprendan desde la condición de cada niño o niña

En la Escuela Rural La Paulina, aún se está reestructurando el plan educativo institucional (PEI), por lo tanto, no se cuenta con una organización de todos los capítulos de manera física; pero sí está definido la introducción, los principios y fundamentos, el plan de estudio y sistema de evaluación, el manual de convivencia y reglamento docente y gobierno escolar.

De acuerdo con lo expresado anteriormente el PEI no da cuenta de manera explícita la evaluación de los recursos, que es donde se evidencia los rubros económicos de los fondos de servicios educativos y las transferencias nacionales gratuidad educativa, sin embargo, se realiza inversiones de acuerdo con la necesidad de cada sede. El director en sus plenas facultades de gestor hace un análisis basado en la realidad de cada una de las escuelas y el suple de acuerdo con estas, que están sujetas exclusivamente a materiales de consumo, didácticos, papelería y reparaciones. En cuanto a infraestructura es responsabilidad de la alcaldía o gobernación.

Por otro lado, en la escuela la Paulina, incluyendo sus sedes, hay gran población en condición de discapacidad; pero solo unos cuantos casos han sido diagnosticados por un profesional, los otros casos son inferidos de acuerdo con característica y comportamiento del alumno por los docentes.

En el centro educativo Puquí Abajo tenemos solo una niña diagnosticada del grado tercero, una niña sorda sin diagnóstico médico y como ella otros tantos que creemos que deben ser valorado por un profesional; pero que por la falta de recursos económicos no es posible para las familias hacer estos trámites, ya que se les dificulta el traslado desde la vereda hasta la ciudad de Medellín, que es donde se encuentra la idoneidad médica para cada tipo de caso.

Es por esto, por lo que centré mi reflexión sobre ¿Cuáles son las consecuencias de la inclusión de la lengua de señas colombiana en el Centro educativo rural Puquí abajo del municipio de Valdivia?

## **Justificación**

El presente ejercicio de investigación, basado en la pregunta planteada, pensamos que es pertinente porque:

- . Creará vínculos de comunicación mediante la lengua de señas entre estudiantes y la comunidad educativa en general.

- . Generará conciencia frente a la importancia de implementar la enseñanza de la lengua de señas, para potenciar el bilingüismo en la comunidad.

- . Aportará espacios de formación de lengua de señas colombiana a la comunidad educativa.

- . Llevará a identificar las gestiones que son necesarias para dotar a la comunidad educativa de los seres humanos y profesionales que permitan mejorar la calidad de la formación de las y los estudiantes sordas/os.

## **Objetivos**

## ***Objetivo general***

Identificar las consecuencias de la inclusión de la lengua de señas colombiana en el Centro educativo rural Puquí abajo del municipio de Valdivia.

## ***Objetivos específicos***

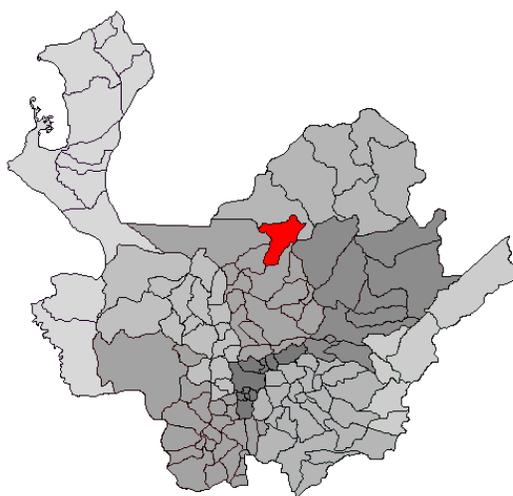
. Describir los procesos que se han venido dando en la inclusión de la lengua de señas colombiana en el centro educativo rural Puquí abajo del municipio de Valdivia.

. Recoger lo que siente y piensa la comunidad educativa, en relación con la experiencia de la inclusión de la lengua de señas colombiana.

## **Contexto o territorio simbólico**

### ***Mapa 1.***

#### ***Mapa del municipio de Valdivia***



**Fuente: Wikipedia, 2006, web.**

Valdivia es un municipio del departamento de Antioquia, Colombia, ubicado en la troncal de occidental, en la región norte del departamento, limita al norte con el municipio de Tarazá y Cáceres, al sur con el municipio de Anorí, al occidente con Ituango y Briceño y al oriente con Anorí.

El municipio tiene una extensión territorial urbana de 13.89Km<sup>2</sup> y un área rural de 558,65 km<sup>2</sup>, la cabecera municipal, tiene una altitud 1.165 metros sobre el nivel del mar y su temperatura es de 22 grados centígrados. Sus principales fuentes económicas son la agricultura, debido a su amplio territorio rural, así mismo la minería y el comercio.

Valdivia está conformado por dos corregimientos: Puerto Valdivia y raudal Viejo; además de 36 veredas, dentro de las cuales se encuentra el centro educativo rural la Paulina; la cual se ha destacado en el municipio por el gran compromiso y vocación de las y los docentes. Con gran alegoría menciono que nuestro establecimiento la constituyen once sedes, que pertenecen a la zona rural. Territorios donde abundan riquezas naturales, gente solidaria y perseverante; pero, lastimosamente son zonas donde la tranquilidad es arrebatada por grupo ilegales y la absurda pobreza económica. A pesar de las malas condiciones; siempre hay una alternativa, la cual es la educación, en donde reluce las ansias de salir adelante por parte de las y los estudiantes y varias manos para construir el camino que las niñas y los niños se merecen y tienen derecho.

La Paulina y sus sedes, tienen aproximadamente 620 estudiantes, comprendidos entre el grado preescolar hasta el grado octavo en postprimaria y 28 docentes, distribuidos según la carga académica de las sedes. Una de sus anexas, es el centro educativo rural Puquí Abajo, limita con el corregimiento El Doce del municipio de Tarazá y es la última Vereda de sur a norte si se hace el recorrido desde la cabecera municipal; tiene 120 estudiantes y cinco docentes, una de ellas, la maestra investigadora, quien suma diez años de experiencia laboral y que, a partir del séptimo año en ejercicio, empezó a tener otras miradas: a escuchar a las sordas y sordos.

***Foto 3.***

***Sede Puquí Abajo***



**Fuente: propia de la maestra**

En esta escuela, ubicada a un lado de la carretera troncal de occidente, en la subregión norte de Antioquia y que limita con la del Bajo Cauca; deseo afirmar que me ha regalado el placer de vivir experiencias inigualables; cada acontecer potenció mi práctica como docente, siendo cada vez, más perceptiva con lo que sucedía. y es el lugar donde se llevó a cabo el trabajo de campo, de este proyecto investigativo, benefició a 70 familias, dentro de las cuales hay población diversa: discapacitados, desplazados, negritudes, indígenas, emigrantes venezolanos y campesinos.

## **Metodología**

La metodología fue el pilar fundamental de la investigación, debido a que facilitó la estructuración del proceso investigativo. Además, se tornó en el camino que permitió la articulación, interpretación y recuperación del pensamiento en plural de quienes participaron del mismo. Fue “un hablar del ir a lo largo del (buen) camino”. (Álvarez y Álvarez, 2014, p. 4).

Cuando se planea de manera adecuada la metodología que se aplicará en nuestra investigación, esto permite tener un proceso claro y objetivo, para recabar, registrar y analizar los datos obtenidos de las fuentes seleccionadas y consultadas, proporcionando los elementos indispensables para elaborar y sustentar un informe final que justifique la investigación. (Gómez, 2012, p. 8).

El gran aporte de la metodología a la investigación estuvo enfocada en maximizar la eficiencia del camino elegido para realizarla, iniciando con la postura investigativa, seguida por el enfoque cualitativo, centrado en el paradigma hermenéutico, caracterizado por el método narrativo y finalizando con técnicas tales como: la observación, el conversatorio, el taller, la sistematización, la bitácora y herramientas que potenciaron la recolección de la información obtenida, demostrando el grado de confiabilidad del mismo. De acuerdo con Bochenski (1988, p. 28), “La metodología es teoría del método” Está encaminado a develar las ventajas y desventajas, así como las limitaciones que subyacen en el proceso investigativo definido.

### ***Postura de investigación***

La investigación es una necesidad de conocer que se ha articulado a los diferentes ámbitos de la vida y fenómenos del universo conocido; así en el ámbito educativo es un referente fundamental para el hallazgo de situaciones ocultas en las aulas de clases, a la espera de ser visibilizadas, para dar lugar a posibles soluciones y transformaciones; como expresa Piglia (2011), “A esa reconstrucción de una historia a partir de ciertas huellas que están ahí, en el presente, a ese paso a otra temporalidad, podríamos llamarlo el relato como investigación” (p. 2).

Durante mi trayectoria como maestra, el concepto de investigación se ha ido configurando en los caminos del viaje de mi oficio; a pesar de que al inicio de la marcha no reconocía este concepto en su amplitud; la mirada se fijaba en nuevas formas de realizar mi quehacer, buscar nuevas metodologías de enseñanza, partiendo de lo observado dentro del entorno donde desempeñaba mi labor, compartiendo con las y los estudiantes momentos únicos y memorables, que me impulsaron a dar lo mejor de mí. Teniendo en cuenta la poca apropiación que tengo de qué es investigar, mis acciones han apuntado a lo que plantea Frigerio (2012), con respecto a que la investigación tiene que ver con la noción de experiencia, el cual sugiere saber distinguir entre “Erlebnis” y “Erfahrung”. El primero refiere acerca a la experiencia como marca e impacto y la segunda son los efectos de haber experimentado. “hacer de aquello que marcó, un impacto, hacerse cargo de los efectos y también de los afectos de haber experimentado” (p. 5).

Este tipo de investigaciones se nombra de diferentes formas, para simplificar, enunciemos como investigación sobre la propia práctica. Se caracteriza por retomar como objeto privilegiado la práctica pedagógica de quienes hacen la investigación e implica una decisión explícita de compromiso con la transformación de la realidad existente, hecho que las diferencia de las investigaciones del primer tipo, en las cuales ésta no es la decisión subordinante. Esta decisión de base le otorga ciertas características y condiciones a la naturaleza misma de la investigación y a los sujetos que la adelantan. (Pérez, 2003, p. 3).

Teniendo en cuenta la trayectoria de mi viaje y la construcción del concepto de investigación a partir de la experiencia, mi postura ante esta fue que la investigación parte de la necesidad voluntaria de hallar respuestas, debe afectar al investigador en tal manera se apasione en buscar, aprender, construir, narrar las experiencias, describir los hallazgos, buscar posibles soluciones y ponerlas en práctica.

### ***Enfoque***

Esta investigación estuvo orientada bajo el enfoque cualitativo, el cual reconoce a las y los participantes como ponentes activos centrales de la investigación, teniendo en cuenta como eje fundamental la interacción continua y asertiva. Álvarez y Álvarez (2014), mencionan que el “Paradigma cualitativo o interpretativo, plantea el no reducir el proceso de investigación al puro hecho de cuantificar y controlar, reconociendo a través del acto comunicativo y ético, en una relación cara a cara, lo que es investigado” (p. 9). Lo anterior se evidenció con la relación entre el investigador y lo investigado, a pesar de las circunstancias en el marco de la pandemia SARS Covid-19, que obligó a cambiar la dinámica de encuentros presenciales por encuentros remotos; así mismo se tuvo en cuenta la opinión de cada uno, de cada una y el contexto donde se desenvolvían.

Uno de los rasgos del enfoque cualitativo es la observación del contexto en el que se despliega la investigación; por ello, este proyecto se realizó a partir de las comprensiones de la

realidad de una estudiante sorda en el ámbito educativo; por ende, se tuvieron en cuenta: la comunidad con la que socializa, su opinión frente a las actividades realizadas, las emociones, las percepciones, el conocimiento adquirido y la transformación de la realidad del colectivo educativo (docentes, directivo docente, estudiantes de curso y familia).

### ***Tipo de investigación***

Esta investigación se centró en el paradigma hermenéutico, interpretativo o comprensivo, dado que el campo de acción del ejercicio se dio dentro del ámbito educativo, posibilitando a las y los participantes a asumir posiciones críticas y reflexivas ante las experiencias vividas. “este tipo de estudios se centra en la comprensión de significados en el contexto de los hechos educativos” (Álvarez y Álvarez, 2014, p. 28).

De igual manera, con el paradigma hermenéutico se recuperaron las experiencias singulares y colectivas de las personas y, con ello, se logró construir comprensiones a partir de saberes, reflexiones, emociones y opiniones a favor o en contra de las actividades planteadas. O sea que se “permite que los mismos actores visibilicen las inconsistencias y contradicciones de sus comunidades y que sean partícipes de las transformaciones proyectadas” (Gutiérrez y Bejarano, 2018, p. 34). Además; aportó a los y las participantes conocimientos y habilidades pertinentes para que continuemos transformando la realidad del contexto en el que habitamos.

### ***Método***

El método narrativo se caracteriza principalmente por preponderar la voz viva, la reflexión y los significados de la práctica del investigador y de las y los participantes. Bolívar (2019), dice que este tipo de métodos son escasos, debido a la poca importancia y la atención hacia otros métodos; sin embargo, afirma lo pertinente y acertado de lo narrativo, para conocer de manera explícita y amplia el proceso de toda la investigación.

Narrar en la investigación es un acto que va más allá del mero hecho de contar anécdotas, este método “es un tipo de reflexión crítica que se puede hacer sobre todos los componentes e

interrelaciones de la experiencia; dando cuenta y comprendiendo las situaciones prácticas, los modos de definir, entender, valorar y resolver un problema social” (Guiso, 2006, p. 82). De este modo, la sistematización minuciosa de las prácticas y sus narrativas fue la manera de construir saberes.

La sistematización debe producir una lectura que vaya más allá de los relatos de sus actores, que involucra elementos y factores no “previstos” o “vistos” por ellos, que complejizan su previa mirada sobre la práctica. Para ello, es necesario explicitar y fortalecer los supuestos interpretativos de las diferentes perspectivas de actor, así como las bases teóricas de quienes realizan la sistematización a través del estudio riguroso, la consulta a especialistas y la discusión a lo largo del proceso. (Torres, 1998, p. 5).

Por lo anterior, se hizo necesario en esta investigación recuperar las voces de las y los participantes, pero descentrando un poco el discurso oral para extenderlo a lo visual, lo creativo y las expresiones gestuales o corporales. Estas, finalmente, fueron las bases para la interpretación de los sentires, las dudas, angustias y los conocimientos que llevaron a la construcción de narrativas cargadas de saberes.

### *Recolección y sistematización de la información*

El trabajo de campo de esta investigación, fue contemplado en tener continuidad al proceso académico de enseñanza de lengua de señas colombiana (LSC), a la estudiante con discapacidad auditiva, con la variante de ser compartido a gran escala; pasó de estar encasillada a la formación individual de la alumna sorda y sus compañeros y compañeras oyentes de salón a ser socializado con la comunidad educativa Paulinista, utilizando con el método narrativo, un conjunto de técnicas y herramientas que ayudaron a la difusión, aprendizaje, apropiación de vocabulario y la recolección de la información de las y los participantes; aquí se hace necesario mencionar que se recuperó narrativas realizadas en el diario de campo del 2018, utilizadas en las dinámicas propias de las prácticas pedagógicas; previas a la Licenciatura y a la investigación; como herramientas de insumo en el proceso de recolección de información.

Cabe resaltar que el proceso de investigación pedagógica fue centrado en dar sentido a dos objetivos específicos; de los cuales uno de ellos fue: describir los procesos que se han venido dando en la inclusión de la lengua de señas colombiana en el centro educativo rural Puquí Abajo del municipio de Valdivia. Este interrogante, desplegó la recuperación de la experiencia desde dos miradas: la primera, como maestra investigadora, al narrar la construcción de conocimiento a partir de lo vivido en el aula de clases con una estudiante sorda; la segunda, por parte de las voces de los seres que acompañaron el proceso; a partir de cuatro preguntas orientadoras que permitieron llenar de significado la investigación.

Se hace importante mencionar que las voces de todas y todos los participantes fueron pieza clave para esta investigación; por lo tanto, el tratamiento ético, se dio a conocer por parte de la investigadora de manera verbal y por ende, el consentimiento informado fue aceptado de la misma forma por las niños, niñas, maestros, maestras, familias y directivo docente del centro educativo.

Las preguntas fueron orientadas a la recuperación de experiencias de aprendizaje de la lengua nativa de los sordos y sordas; a estudiantes, maestras y maestros que fueron partícipes del trabajo de campo de la investigación; las cuales fueron las siguientes: ¿Cómo conociste la lengua de señas colombiana? ¿Cómo tejería usted el proceso de la lengua de señas que se ha llevado a cabo en el centro educativo? A partir de la experiencia con el aprendizaje de la lengua de señas colombiana ¿Qué es para ustedes la inclusión? ¿En que se ha convertido para ustedes la lengua de señas colombiana?

Estas preguntas obligaron a precisar; algunas actividades que posteriormente llevaron a pensar en las técnicas y herramientas utilizadas y de las cuales más adelante hablaré, por lo pronto; centraré la mirada en dichas actividades que plantee; para las interacciones comunicativas con los seres que participaron en el trabajo de campo y por ende potenciaron el enfoque cualitativo que orientó esta investigación.

Las actividades básicamente consistieron en conocer las opiniones, experiencias y saberes de las y los participantes en los procesos que se dieron en relación con la enseñanza de la lengua

de señas colombiana antes y durante el trabajo de campo. Por lo anterior; las técnicas y herramientas para recolectar la información, fueron escogidas; teniendo en cuenta la realidad que se vivía con relación a la pandemia desencadenada por el virus Covid-19; por esto se buscó la manera de tener las interacciones pertinentes con las y los participantes en el trabajo de campo de manera remota. Por tal motivo las siguientes técnicas “buscan provocar relatos de los sujetos involucrados para reconocer sus diversas lecturas e identificar temas significativos que articulan la experiencia” (Torres, 1998, p. 4).

. Diario de campo: elemento de la maestra investigadora; en el cual plasmó de manera anecdótica, los acontecimientos y experiencias de sus años como maestra, que dan cuenta de momentos relevantes que atravesó su práctica docente en el aula de clases, incluyendo la de la alumna sorda.

. Video: fue una de las herramientas fundantes en el trabajo de campo; puesto que fue el medio con el cual se expuso la enseñanza de la lengua de señas colombiana por parte de la investigadora a la comunidad educativa.

. Conversatorio: fue la técnica que utilizó el diálogo crítico, argumentado, creativo e igualitario entre los y las participantes. fue la manera natural y secuenciada de conocer las perspectivas, opiniones o contra versiones de la investigación.

No se puede perder de vista que la tertulia dialógica privilegia la puesta en escena de principios dialógicos como el diálogo igualitario, toda vez que permite conversar con los demás sin imponer una opinión basada en posiciones de poder. Por el contrario, se apuesta por la fuerza de los argumentos y se aparta de la verticalidad del poder. (Bejarano y Gutiérrez, 2018 p. 122).

. Taller: fue la técnica dirigida por parte de la investigadora, en tiempo real, utilizando herramientas como plataformas digitales para reuniones remotas con algunos participantes, en el

cual se le dio relevancia a la enseñanza de lengua de señas colombiana y a la participación de sus actores.

. Producciones escritas: fueron las creaciones escriturales y gráficas que emergieron como productos después de los conversatorios realizados con los seres que participaron en la experiencia.

. Bitácora de seguimiento: fueron las consignaciones escritas con mirada reflexiva de la investigadora, partiendo de cada una de las experiencias del trabajo de campo, en la cual el objetivo fue describir densamente aspectos positivos, negativos, novedades encontradas durante las interacciones con las y los participantes.

Las herramientas utilizadas para la investigación fueron: cámara filmadora de celular, bitácora, actas, formatos, plataformas virtuales, internet, Google Meet, WhatsApp y minutos de celular.

Teniendo en cuenta las anteriores técnicas y herramientas, configuradas con actividades y tiempo pertinentes; fue posible la recolección de la información, aunque hay que dejar claro, antes de entrar en nuestro asunto; que a medida que se planteaban y ejecutaban actividades; también emergieron otras; debido a la necesidad de abordar las que surgían.

Entonces; para la primera semana de trabajo de campo, comprendida entre la semana del 19 al 23 octubre de 2020, se hizo necesario recuperar las experiencias en el aula de clases como maestra; por eso fue necesario utilizar el diario de campo, como técnica para alimentar el primer objetivo de la investigación anteriormente mencionado; así mismo, el abordaje de toda la práctica, fue socializada por medio de la conversación con las y los sujetos participantes, en este caso con las maestras, maestros, directivo docente y estudiantes de la comunidad educativa, con el fin de contar con la disposición, participación crítica, opiniones, sugerencias o contra versiones durante el recorrido de lo investigado.

La segunda semana comprendida entre el 26 al 30 de octubre, se desplegaron tres actividades, que ayudaron a dar sentido a la pregunta: ¿Cómo conociste la lengua de señas

colombiana? Inicialmente; se realizó el envío del primer video, con contenido audio visual de la enseñanza de saludos y despedidas en LSC. Es importante mencionar que; paralelo a la recuperación de la información con respecto a las preguntas orientadoras, una de las actividades rectoras del trabajo de campo fue la continuación de la enseñanza de lengua nativa de sordas y sordos, y esta se dio durante todo el trayecto de la investigación.

Seguidamente; se propuso a convocar un conversatorio con las y los sujetos participantes; para conocer sus experiencias frente a la pregunta planteada, evocando la memoria y los recuerdos en primera instancia y posteriormente al primer video donado por la maestra investigadora; aquí fue necesario utilizar dos técnicas y herramientas diferentes para la recolección de la información, debido a lo diverso y complejo de la conectividad en tiempos de pandemia.

La tercera actividad, fue propuesta como consecuencia del primer conversatorio; el cual surgió a partir de las necesidades del centro educativo, un equipo interdisciplinar conformado por maestras y maestros para trabajar en pro de la inclusión, lo cual condujo a dar cuenta de las deficiencias, carencias y problemáticas en torno al tema de investigación, y que comparado con el deber ser como lo establece la ley, hay un abismo de grandes proporciones comparado con la realidad vivida de las estudiantes y los estudiantes en condición de discapacidad.

La actividad consistió entonces; en hacer un conversatorio, por medio de la plataforma virtual Meet; con el equipo interdisciplinar de inclusión para organizar información detallada de las niñas y los niños con discapacidad, matriculados en el centro educativo, para tener plenamente identificada la población vulnerable. De aquí; surgió un formato con el cual se registró la información; al cual se denominó como: mapeo. (ver Anexo 2.).

En la siguiente semana, se abordó la segunda pregunta orientadora, de las cuales se desplegaron dos actividades. En primer lugar, el video de la investigadora promoviendo la enseñanza de lengua de señas colombiana con el tema del abecedario y, en segundo lugar; un encuentro sincrónico por medio de llamadas o plataformas de reuniones virtuales, con el fin de conversar con las y los participantes acerca del proceso que han llevado a cabo sobre el aprendizaje de la lengua nativa de las sordas y sordos.

Siguiendo con la dinámica de dar sentido al objetivo específico uno, la semana comprendida entre el 9 al 13 de noviembre, se trabajó alrededor de la pregunta: A partir de la experiencia con el aprendizaje de la lengua de señas colombiana ¿Qué es para ustedes la inclusión? Con el fin de recuperar los saberes y opiniones de las y los sujetos que vivieron la experiencia del aprendizaje de la a LSC; por lo que inicialmente se propuso el video como taller dirigido; por parte de la investigadora con el tema de los números del uno al cinco, seguidamente dos conversatorios. El primero con la intención de escuchar las voces de las y los participantes con relación a la pregunta orientadora anteriormente dicha y el segundo, con el equipo interdisciplinar para analizar las situaciones específicas de las niñas y los niños en condición de discapacidad caracterizados en el mapeo.

Del 16 al 20 de noviembre, se trabajó la última pregunta orientadora, la cual fue: ¿En que se ha convertido para ustedes la lengua de señas colombiana? Desplegó diversas actividades tales como: conversatorio con las y los participantes, así mismo con el equipo interdisciplinar de inclusión para hacer los reportes correspondientes al sistema integrado de matrícula (Simat), de los y las estudiantes en condición de discapacidad encontrados en el mapeo; de igual manera hubo una producción escrita a manera de petición, dirigida a la alcaldía municipal de Valdivia, con el objetivo de gestionar la brigada de salud con especialistas en el tema, con recursos municipales y focalizada en la vereda la Paulina; con la intención de que las familias de los y las estudiantes caracterizados, les fuera más fácil el desplazamiento para tal fin.(ver Anexo 3.).

El trabajo realizado también fue impulsado por la normativa colombiana en término de inclusión, puesto que en el decreto 1421 de 2015, resalta la responsabilidad de los docentes y las instituciones educativas a emitir los reportes de alertas necesarias de los y las estudiantes con posibles trastorno o discapacidad no diagnosticada.

La siguiente semana, del 30 de noviembre al 4 de diciembre, se realizó un taller con el equipo disciplinar, donde se expuso el decreto 1075; el cual revela información acerca del servicios de apoyos pedagógicos; a partir de la discusión generada por el análisis del documento, surge la necesidad de hacer otra petición a la alcaldía municipal; en este caso, para solicitar un docente de

apoyo itinerante; al cual tenemos derecho por la cantidad de estudiantes en condición de discapacidad registrados en el Simat. (ver Anexo 4.).

Continuando con el segundo objetivo específico; el cual propuso recoger lo que piensa y siente la comunidad educativa, en relación con la experiencia de la inclusión de la lengua de señas colombiana; al igual que el primer objetivo, desplegó otras preguntas orientadoras que ayudaron a dar sentido y significado a la investigación; las cuales fueron: ¿Cómo te sentiste aprendiendo la lengua de señas colombiana? ¿Qué piensas acerca del aprendizaje de la inclusión y la lengua de señas colombiana? ¿Cómo puedes describir tu experiencia en relación con el aprendizaje de la lengua de señas colombiana?

La primera semana de recolección de información de este segundo objetivo, que comprendió la semana los días del 8 al 12 de febrero de 2021, se realizó con un taller en multiconferencia con el equipo interdisciplinar de inclusión de la escuela la Paulina, la herramienta utilizada para tal fin fue Google Meet, en el encuentro salió a relucir la primera pregunta orientadora que ayudo a escuchar las voces de los maestros y maestras con respecto a estas.

En el taller, se hizo un estímulo a la memoria, recordando el abecedario en lengua de señas colombiana. La dinámica consistió en mostrar la seña de la letra, cada participante la realizaba del otro lado de la pantalla, algunos mostraban de manera correcta; pero otros no; en cambio tenían dudas al respecto, las cuales eran expresadas y aclaradas. Esta misma actividad, fue orientada por medio de grupos de WhatsApp a estudiantes, maestros, maestras y madres de familia, quienes también donaron sus sentires ante el aprendizaje adquirido en el recorrido de la investigación.

La segunda pregunta que orientó la búsqueda del sentido al objetivo planteado, la cual fue ¿Qué piensas acerca del aprendizaje de la inclusión y la lengua de seña colombiana? se dio durante los días del 15 al 19 de febrero y las resonancias de esta, se recolectó a partir de un conversatorio con estudiantes, maestros, maestras y familias. Por medio de plataforma para reuniones virtuales y llamadas telefónicas.

Partiendo de las experiencias de los videos compartidos, de la enseñanza de lengua de señas colombiana, se realizó llamadas telefónicas con la intención de conversar un poco acerca de esas experiencias que han tenido los y las participantes en relación con el trabajo de campo; para recuperar variedad de palabras que describen sus sentires.

Durante las semanas del 22 de febrero al 5 de marzo de 2021; se realizó finalmente la tercera pregunta que orientó la búsqueda del sentido al objetivo planteado, ¿Cómo puedes describir tu experiencia en relación con el aprendizaje de la lengua de señas colombiana? Así mismo se desplegaron diversas actividades como: taller dirigido por medio del video, esta vez con lugares en LSC; los conversatorios con la comunidad educativa; para escuchar las descripciones de sus experiencias frente al saber adquirido de la lengua de señas colombiana, durante el trabajo de campo; de igual manera se realizó conversatorios con líderes sociales, (conservando las medidas de bioseguridad) de las veredas Puquí, el Quince y la Paulina; con el fin de que se unieran a potenciar las peticiones realizadas por el equipo interdisciplinar.

Finalmente; el director del plantel educativo logra agendar una cita con la alcaldesa, con el fin de tocar las necesidades de las sedes; sin embargo, por razones desconocidas fue cancelada y reagendada para otra fecha. A pesar de participar de la reunión como líder del equipo interdisciplinar para alzar las voces de las niñas y los niños en condición de discapacidad, estas no fueron plenamente escuchadas; por lo tanto, se procedió a radicar dos derechos de petición, con el objetivo de visibilizar y hacer valer por medio de las leyes, los derechos de la población Paulinista.

Solo un derecho de petición fue respondido dentro del plazo que dispone la ley, un máximo de quince días hábiles, el cual correspondió a la brigada de salud, que sería realizada en el mes de abril, del presente año; sin día específico.

Al igual que en el primer momento; se utilizaron técnicas como: el taller, conversatorios, llamadas telefónicas, reuniones en plataformas virtuales, producciones escritas, bitácora de seguimiento y herramientas como: cámara del celular, minutos de celular, Google Meet, WhatsApp y actas.

Durante el recorrido de la investigación académica, se vislumbraron situaciones difíciles y satisfactorias, las cuales considero como logros.

Es sabido que en todos los momentos de la vida, se presentan obstáculos, desafíos, e inconvenientes y en esta investigación no fue la excepción; puesto que hubo una serie de dificultades que fueron surgiendo en la medida que se avanzaba; pero dieron pie para pensar en la solución adecuada, como fue el caso de las irregularidades en el sistema integrado de matrícula (Simat), en la cual se dejó ver la poca preocupación por parte del área administrativa, por hacer los reportes correspondientes a las y los estudiantes con diagnóstico médico; sin embargo, esta situación, tiene una explicación y es que los y las funcionarias contratados para este cargo, no cuentan con conocimientos previos acerca de la plataforma de matrículas y cuando adquieren dicha habilidad, la categoría de la inclusión no se ve reflejada.

Por lo anterior; se puede deducir que hemos sido invisibles para los entes territoriales, por la falta de información reportada oportunamente en plataformas gubernamentales; es por esto la nula ayuda en materiales de apoyo, recursos humanos pertinente, como lo son psico orientadores o docentes de apoyo y capacitaciones.

Otra situación difícil fue encontrar estudiantes con discapacidad visibles, como sordera, discapacidad física, síndrome de Down, sin diagnósticos médicos que den cuenta de la condición de cada estudiante; las razones se le deben a las precarias situaciones económicas de las familias campesinas; quienes a duras penas trabajan para el sustento alimenticios de sus hijos. Obtener un diagnóstico médico para la discapacidad o trastorno, representa gastos en viajes, estadías y alimentación en ciudades como Medellín, en donde están los profesionales que pueden hacer la valoración pertinente para cada caso; pero, lamentablemente son rubros que ellos no pueden costear.

Así mismo; se presentó dificultades con algunos docentes, quienes no asumieron el compromiso de realizar, ni practicar la lengua de señas que se donaba por medio de videos, ni tampoco brindaron la información necesaria, ni pertinente que se solicitaba; para hacer la construcción de la identificación de estudiantes con posibles trastornos, condición de discapacidad

visible no diagnosticada y con diagnóstico. Por lo anterior; teniendo en cuenta la opinión de López (2011), enfatiza en que una de las barreras que impiden la escuela inclusiva, la causan los y las docentes. “sus creencias, sus actitudes y sus acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión”. (p. 47).

Por lo anterior, puedo aseverar, que el autor es asertivo en su afirmación; puesto que es muy real, la gran indiferencia de algunos colegas, con respecto a las categorías de diversidad e inclusión en el aula de clases, la cual, fue expuesta con una actitud poco apropiada, alejada del objetivo del trabajo de campo.

La anterior dificultad; no se evidenció solo por parte de los y las docentes; también se evidenció por parte de la entidad territorial certificada, la alcaldía, debido a la poca atención que le brindó a las solicitudes enviadas, por lo tanto, dejó ver la poca celeridad en los procesos inclusivos, que adelantan personas externas; al punto que para ser escuchados, hubo que recurrir a derechos de petición, como estrategia, para alzar las voces de personas de aquellos y aquellas estudiantes que merecen la atención, para mejorar en algún aspecto su calidad de vida.

Por otro lado, se evidenció la poca apropiación que tenemos la comunidad educativa en general, con historia, conceptos, actualización del término de la inclusión, por este desconocimiento se cae en el error de etiquetar a las personas con alguna condición de discapacidad, de manera despectiva, poco apropiada, dejando de lado el lenguaje inclusivo que lleve al respeto por la diferencia.

Y con respecto a las herramientas utilizadas, no fueron la excepción, debido a la utilización masiva de las redes de internet, en ocasiones las reuniones sincrónicas por medio de plataformas como Meet, se veían interrumpidas por caídas del sistema. En cuanto a la comunicación con las y los participantes que se encontraban en la zona rural, la conexión era nula, por esto los encuentros eran asincrónicos por grupos de WhatsApp y en muchas ocasiones, los datos móviles no les alcanzaban para descargar videos e informaciones.

Ahora, miraremos los aspectos positivos, asumidos personalmente como logros alcanzados, durante el recorrido del trabajo de campo, en primer lugar, fue la aceptación y el compromiso que asumieron la mayoría de los docentes y el directivo docente con respecto a la investigación, fueron parte importante de las voces que construyeron el proceso de la enseñanza de lengua de señas colombiana en el centro educativo.

Otro logro visible, fue la apropiación de vocabulario básico de lengua de señas colombiana en su mayoría de los y las estudiantes, docentes y familias, asumiendo la importancia de cerrar la brecha de comunicación entre personas sordas y oyentes. Aquí se pudo notar la empatía, de los y las participantes, colocándose en el lugar del otro y a partir de allí, aprender, convirtiendo esto en un acto de solidaridad y respeto por el otro o la otra.

Así mismo, otro aspecto positivo que se logró fue ver el mismo sentir de varios compañeros y compañeras docentes, ante situaciones existentes dentro de las sedes educativas con respecto a la violación de los derechos a estudiantes en condición de discapacidad, por el desconocimiento de la norma, por ende, surgió el equipo interdisciplinar de inclusión, con el objetivo de velar y proteger los derechos vulnerados de esta población.

Además; este equipo, rastreó por medio de un formato especial los estudiantes con discapacidad diagnosticada, sin diagnóstico y con signos de alertas para ser valorados como lo indica la norma en el decreto 1421 de 2017, así mismo organizó los reportes correspondientes en el Sistema integrado de matrículas (Simat), quedando esta actualizada.

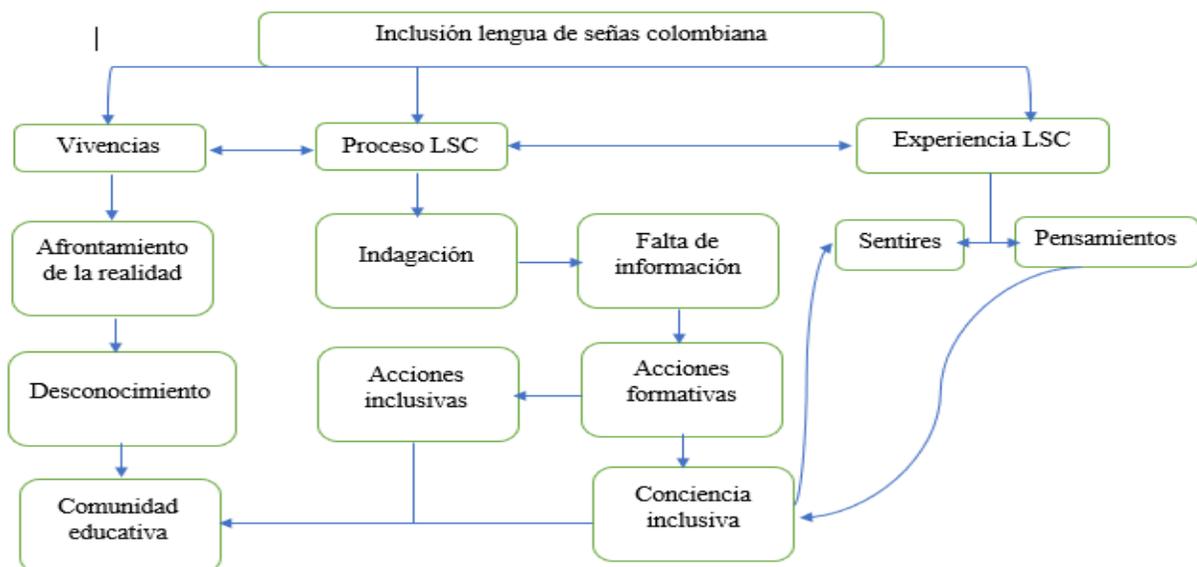
De igual manera, logramos construir peticiones, basados en la norma, solicitando brigadas de salud, para valoración y atención pertinentes de estudiantes caracterizados y, además, solicitamos un docente de apoyo itinerante, con el objetivo que nos oriente en planeación de clases con el enfoque inclusivo, teniendo en cuenta instrumentos como el Diseño universal de aprendizaje (DUA) y el Plan individual de ajustes razonables (Piar); para el mejoramiento de nuestras prácticas de aula.

Por lo anterior y después de mucho esperar y socializar de manera presencial con funcionarios de la alcaldía municipal, se logró conseguir la brigada de salud para la valoración con médico general, para iniciar los procesos de remisión correspondientes, acompañados de otras dependencias como salud oral y psicología.

Además, de la concientización a la secretaría de educación municipal, la necesidad de un docente de apoyo que existe y que solo acompañaba procesos inclusivos para dos de las tres instituciones que hay en el municipio, se logró la solicitud por parte de la dependencia correspondiente, hacer saber a la entidad contratante del maestro de apoyo, de que mirara la necesidad que tenemos y ampliara el contrato del docente, para que pueda compartir sus conocimientos con los y las docentes paulinistas. La respuesta al requerimiento con respecto al docente no fue la que esperábamos; argumentaron cuatro rutas de acción que tiene el programa, de las cuales, algunos docentes participamos de una: talleres sobre diversidad y aseguraron el acompañamiento, a todos los procesos inclusivos a llevar a cabo en el CER. pienso que transmitir nuestra necesidad fue un gran logro.

**Cuadro 1.**

***Articulación de la experiencia***



Fuente: propia de la maestra.

**Tabla 1.**

***Cronograma de actividades***

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Actividades</b>	<b>Fechas</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Herramientas</b>
Describir los procesos que se han venido dando en la inclusión de la lengua de señas colombiana en el centro educativo rural Puquí Abajo del municipio de Valdivia.	¿Cómo conociste la lengua de señas colombiana?	experiencia de la maestra investigadora.  Socialización de actividades ante docentes y padres de familia.	19-23 octubre de 2020	Diario de campo  Conversatorio online.  Producciones escritas  Bitácora de seguimiento	cámara celular  plataforma digital para reuniones  Acta de conformación.  Formato
	¿Cómo conociste la lengua de señas colombiana?	Video de lengua de señas colombiana básica. (saludos y presentación)  Conversatorio con las y los participantes acerca del aprendizaje de LSC.  conversatorio del formato para la búsqueda de niños y niñas con discapacidad diagnosticada o evidente.	26-30 octubre de 2020	Video  Conversatorio  Bitácora de seguimiento	Cámara filmadora del celular  Plataformas para reuniones virtuales, MEET  Formato de sondeo  Acta de reunión.

<p>¿Cómo tejería usted el proceso de la lengua de señas que se ha llevado a cabo en el centro educativo?</p>	<p>Video de lengua de señas básica. (el abecedario)</p> <p>Conversatorio con llamadas telefónicas a colegas para realizar la segunda pregunta.</p>	<p>3- 6 de noviembre 2020</p>	<p>Video</p> <p>Conversatorio</p> <p>Plataforma de reuniones virtuales</p> <p>Llamadas telefónicas</p> <p>Bitácora de seguimiento</p>	<p>Cámara filmadora del celular.</p> <p>Google MEE</p> <p>Minutos de celular</p>
<p>A partir de la experiencia con el aprendizaje de la lengua de señas colombiana ¿Qué es para ustedes la inclusión?</p>	<p>Video de lengua de señas básica. (números de 1-5)</p> <p>Conversatorio con el equipo interdisciplinar para analizar situaciones específicas de los y las estudiantes con diagnósticos y hacer las respectivas gestiones para mejorar la calidad de su educación.</p>	<p>9-13 de noviembre de 2020</p>	<p>Video</p> <p>Conversatorio</p> <p>bitácora de seguimiento</p>	<p>Cámara filmadora celular</p> <p>Plataforma para reuniones virtuales</p> <p>Actas</p> <p>Bitácora</p>
<p>¿En que se ha convertido para ustedes la lengua de señas colombiana?</p>	<p>Conversatorio con comunidad participante y equipo interdisciplinar</p> <p>Reportar en el Simat los niños con Diagnóstico y discapacidad evidente.</p> <p>Producción textual de la petición a secretaria de gobierno, educación y salud municipal</p>	<p>16-20 de noviembre de 2020</p>	<p>conversatorio</p> <p>Bitácoras de seguimiento.</p>	<p>Plataformas virtuales</p> <p>Actas</p> <p>Bitácora</p>

		Reunión con equipo interdisciplinar	30 noviembre- 4 de diciembre 2020	Multiconferencia Bitácora de seguimiento	Plataformas virtuales
		Análisis de las gestiones realizadas	7-15 de diciembre 2020	Bitácora de seguimiento	Bitácora
Recoger lo que siente y piensa la comunidad educativa, en relación con la experiencia de la inclusión de la lengua de señas colombiana.	¿Cómo te sentiste aprendiendo la lengua de señas colombiana?	Taller de señas básico. (Presentación), grupo interdisciplinar de inclusión.  Conversar con los participantes de la comunidad	8 al 12 de febrero 2021	Taller  Bitácora de seguimiento	Aplicación Meet  bitácora
	¿Qué piensas acerca del aprendizaje de la inclusión y la lengua de señas colombiana?	Conversar por medio de llamadas telefónicas con los participantes de la comunidad.	15 al 19 de febrero 2021	Conversatorio  Bitácora de seguimiento	Minutos de celular  bitácora
	¿Cómo puedes describir tu experiencia en relación con el aprendizaje de la lengua de señas colombiana?	Taller con Video de Lengua de señas básica. (lugares)  Conversar por medio de llamadas telefónicas con los participantes de la comunidad  Conversatorio con líderes sociales de las veredas.  Producción escrita: Derecho de petición ante alcaldesa y secretaria de gobierno del municipio de valdivia	22 de febrero al 5 de marzo 2021	Conversatorio  Producción escrita  Bitácora de seguimiento	Minutos de celular.  Google Meet  Derecho de petición  bitácora

Fuente: propia de la maestra.

## *La práctica pedagógica como investigación*

El pensar en sistematizar siempre genera un poco de temor; debido a la rigurosidad de la construcción escrita; la cual no se queda en la descripción generalizada de lo investigado; sino que va más allá de lo anecdótico o detallado, sobrepasa los límites de la narración y surge el dar cuenta del concepto errado, que asumía acerca de esta categoría ordenadora. La sistematización de experiencias debe ser atravesada por la interpretación, análisis crítico de las experiencias, a partir de la escucha acertada de las voces participantes en la práctica del quehacer como maestros y maestras. De acuerdo con Ghiso (2019), esta práctica “busca que los sujetos sean dueños de sus propias acciones, lo que significa apropiarse del papel de autores y de creadores. Es por ello por lo que necesitan reconocer fragilidades, riesgos, tensiones y conflictos en su propio quehacer” (p. 87).

“El sujeto que sistematiza es un sujeto en relación, su práctica social o educativa la construye en relación y cobra sentido en ésta” (Ghiso, 2006, p. 6). La anterior afirmación muestra la investigación con la relación de la realidad de un contexto que tiene la necesidad de ser visibilizado, el cual, el sujeto que sistematiza asume el desafío de configurar el entorno social, ético y político; desde la práctica pedagógica, la cual se “concibe como una acción intencionada de formación” (Ortega, 2019), que despliega la interacción, a partir de diversas posiciones con sí mismo, los otros, las otras y lo otro, lo cual se problematiza y transforma con acciones y exigencias mismas de la realidad.

La práctica posibilita una relación con los otros y consigo mismos frente a los múltiples saberes que la constituyen: saberes disciplinares, escolares, específicos, de contexto y, fundamentalmente, unos saberes de vida. Estos saberes construidos y por construir permiten tejer el vínculo pedagógico. (Ortega, 2019, p. 29).

Entonces, pensar en sistematizar es asumirse en el papel de escritor o escritora de nuestra práctica pedagógica; esta, pensada inicialmente desde los relatos que surgen de lo no cotidiano, lo diferente que emerge en el aula de clases; pero que dejan inquietudes frente al acto pedagógico. Contreras (2016), afirma que los relatos de experiencia "son también la oportunidad de abrirse a lo vivido para hacer de ello experiencia, esto es, para dejarse afectar por lo que nos pasa en nuestras

clases con nuestros estudiantes y para hacer algo con ellos” (p. 23). El relatar experiencias, empieza por la narración de lo que vivimos, acompañado de cuestionamiento de la práctica misma y del pensar siempre como mejorarla. “Son relatos para abrirse a un pensamiento necesario, cuando nuestro pensar anterior se nos muestra insuficiente, cuando la nueva experiencia de vida que supone el presente nos requiere un nuevo pensar”. (Contreras, 2016, p. 23).

Ahora bien, la exploración de los relatos de experiencia muestra el camino de la investigación, ya que este ejercicio no se trata solo de escribir lo que nos pasa; sino más bien de escudriñar e indagar lo implícito del asunto desde la lectura de la realidad que vive cada contexto. Ghiso (2006), expresa que:

Reconocer esto genera un conocimiento mucho más crítico, superando los saberes intuitivos, asistemáticos y normativos. Por ello descubrir, en la práctica, el rigor mayor o menor con que en ella nos aproximamos a los objetos, de la realidad sobre la que actuamos, es lo que nos dará un conocimiento cada vez más crítico, superando el puro saber hecho de experiencia. (p. 81).

“Aunque la educación se materialice en prácticas y vivencias concretas, su sentido de realidad no depende sólo de “lo que hay”, no es sólo el conjunto de cosas que ocurren o que se hacen”. (Contreras, 2016, p. 18). Por eso, la realidad se debe leer desde varias dimensiones, que articulen todos los tipos de relaciones posibles que la configuran, como lo plantea Cardona (En proceso de publicación):

*Dimensión política:* relaciones de poder.

*Dimensión social:* relaciones, a partir de las formas de organización.

*Dimensión cultural:* relaciones, a partir de la diferencia radical (cada cultura es un mundo diferente, no simplemente diferente).

*Dimensión económica:* relaciones de extracción, producción, intercambio, distribución y consumo de bienes y servicios. Al respecto vale anotar la

emergencia de una tensión a esta dimensión que permitiría hablar de una *Dimensión ecosímica*<sup>1</sup>

*Dimensión ambiental*: relaciones con el entorno. Sin embargo, al igual que con la dimensión anterior, valdría girar la mirada hacia una *Dimensión ecosófico* que nos permitiera abrir su horizonte de relaciones a las dadas entre lo humano, lo no humano y la vida, en todas sus complejidades. (pp. 5-6).

La práctica pedagógica se trata, desde luego, de tejer saberes nuevos partiendo de las narrativas de relatos de experiencias y el acontecer real e inmediato que se vive en nuestros contextos educativos: “Puesto que la educación, debe partir de la realidad, el campo pedagógico es un gigantesco dispositivo de producción de realidad, de una cierta realidad” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 246). Por ende, el acto pedagógico emerge de la necesidad real en todas sus dimensiones, como lo plantea Cardona (En proceso de publicación), al darnos cuenta y dar cuenta a partir de nuestras prácticas y en esa misma dinámica de exploración y búsqueda de respuestas, ayuda a determinar lo que cada sujeto de la educación necesita aprender, por medio de la investigación.

Por tanto; reflexiono teniendo en cuenta mi práctica como maestra, es importante mencionar que no había tenido un acercamiento a sistematizar experiencias; quizás, mi relación con el tema no superó el mero hecho de describir; sin embargo el tener la posibilidad de afrontar el desafío, en esta investigación, lo asumo como la oportunidad de tomar la posición del viajero; como lo resalta Piglia (2005), para iniciar con la recuperación de lo vivido, articulado con las dimensiones de la realidad, transformarlo en narración y reflexiones críticas, generando desde la

---

<sup>1</sup> Esta se debe a “Miguel Guayra Calapy —dirigente indígena de Cotacachi, Ecuador—; término útil y con enorme potencial a la hora de dar cuenta de fenómenos y acontecimientos económico/culturales singulares y diferenciales, los cuales no pueden encuadrarse en las viejas denominaciones que aún integran la política hegemónica del nombrar o la ‘política general de verdad’. Frente a esta suerte de cansancio de la gramática, y en la búsqueda de expresiones que contengan nuestras historias y que permitan pensarnos a través de la experiencia, Miguel ha aportado la expresión “ecoSIMías”, referida a un fenómeno y a una categoría analítica de importancia [...], cuyo significado tiene relación con una forma de etimología popular que asume la economía, en tanto negación de lo mío o de lo nuestro, evidenciando claramente cómo, no sólo el capitalismo sino ante todo la economía, son maneras de ‘acumulación por desposesión’. De ahí que una nueva forma de nominación y reivindicación en este campo tiene que ver con el tránsito de la ecoNOMía a las ecoSIMías, las que en su diversidad no sólo dan cuenta de variaciones semánticas sino ante todo de procesos de (re)apropiación de lo nuestro, como de numerosos y significativos intercambios vitales, realizados a través de cooperaciones múltiples y en contextos andinos de diferencia, singularidad y heterogeneidad.” (Quijano, 2012, p. 26).

práctica en el aula, conocimientos teóricos propios y por ende busque transformar el saber en el contexto donde nos desenvolvemos. Por lo anterior; puedo afirmar que esta investigación me dejó escuchar a los que se comunican con las manos a pesar de haber sido atadas por la indiferencia y deseo que otras personas también los escuchen.

Esta investigación llenó de significados toda la información recolectada a partir de la observación y análisis de opiniones, sentimientos, contradicciones y emociones de los participantes. “Busca producir un relato descriptivo de la experiencia; una reconstrucción de su trayectoria y complejidad a partir de las diferentes miradas y saberes de sus protagonistas y de otros sujetos que tengan algo que decir sobre la práctica. (Torres, 1998, p. 4). La sistematización fundó un sentido de identidad única a la investigación, debido a que se desplegó desde el contexto cultural los saberes y experiencia de quienes participaron.

Entonces, al atrevernos a relatar nuestra experiencia, me detengo a pensar en el compromiso ético que adquirimos en el momento en que tomamos la decisión de ser maestros y maestras, debido a que va más allá del deber de ejercer la profesión; sino más bien como acto de responsabilidad con los y las demás.

Retomando a Larrosa (2006), cuando habla de la experiencia como algo que nos pasa, que llega a apasionarnos a tal punto que logramos de algún modo transformar la realidad que se vive, personalmente, me dispuse a emprender el viaje, como lo aborda Piglia (2005); el cual alude al viajero como “alguien que sale del mundo cotidiano, va a otro lado y cuenta lo que ha visto, la diferencia” (p. 1). Ya era hora de salir de mi zona de confort, encontrar nuevas cosas y contar mi propia historia. La cual me llevó a dejar de reproducir en nuestros contextos prácticas de aula basadas en realidades remotas para intentar la construcción de saberes nuevos; a partir de la investigación que emergió de mi experiencia.

Mi práctica pedagógica como investigación se desplegó con la convicción del aprendizaje equitativo, a partir de diálogos entre pares, conservando siempre una relación de poder horizontal, valorando la participación de cada sujeto, reconociendo y respetando las ideas, pensamientos y actos de cada una de las experiencias como donativo importante en la construcción de saberes.

## Referentes de pensamiento

Para abordar este apartado, fue necesario volver a las lecturas críticas que han hecho diversos autores y autoras, con respecto a la categoría ordenadora del pensamiento con la cual se teje mi pregunta de investigación y permite vislumbrar epistémicamente categorías teóricas emergentes.

### *Consecuencia*

La palabra *consecuencia*, etimológicamente tiene su origen en la expresión latina *consequentia*, formada de la raíz *con* que significa 'conjuntamente' y *sequi*, que significa seguir. (RAE, 2020, web); teniendo en cuenta el origen de esta categoría, Pérez y Merino (2008), la definen como “aquello que supone el resultado o el efecto de algo previo. Existe una correspondencia entre la consecuencia y el hecho que la genera”. (p. web).

Así mismo, el diccionario de Significados (2019), agrega que “toda acción tiene por efecto una consecuencia, sea de tipo positiva o negativa. En términos humanos y sociales, los individuos son responsables por las consecuencias de sus actos o decisiones” (p. web).

En torno a la educación, Luengo (2004), plantea que: “el aprendizaje es un efecto de la educación” (p. 42). a partir de esta premisa, se empieza a pensar en los efectos que traería consigo la enseñanza de la lengua de señas en una escuela rural, sin intérprete, ni modelo lingüístico; solo con el aprendizaje autónomo de una maestra, a partir de la necesidad de comunicación con su estudiante sorda; pero con la intención de donar su poco o mucho conocimiento de la lengua de señas nacional, para ir disminuyendo las barreras de comunicación.

### *Inclusión*

Ahora, para acercarnos a los sentidos de la *inclusión*, partimos de los conceptos empleados por organizaciones gubernamentales y tejimos relaciones con planteamiento venidos de miradas investigativas, en torno al tema. Para la Unesco (2008), la inclusión es concebida como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (p. 8).

Molina (2008), define el concepto de esta gran categoría, desde el punto de vista de la discapacidad, como:

Un medio para asegurar que los estudiantes con discapacidad disfruten de los mismos derechos que los demás estudiantes. Es un proceso que demanda la participación y transformación genuina de la comunidad e implica que las minorías no sean discriminadas en razón de sus diferencias. (p. 150).

A esto se añade la postura de la investigadora Arnaiz (1996), cuando señala que la inclusión es “un proceso de adaptación que se encuentra constantemente en evolución” (p. 4).

Las afirmaciones de Arnaiz (1996), son reflejadas en la construcción creciente del concepto de la categoría de inclusión, haciendo que tenga significado más completo y justo, tal como lo declaró Rodríguez (2020), consejero nacional de educación y presidente de Pro-Inclusión en Portugal de la Unesco, en la celebración del Día Internacional de las Personas con Discapacidad: “La inclusión es un derecho humano y es la mejor manera de luchar contra las desigualdades” (p. web); a esto; la subdirectora general de esta organización, Giannini (2020), añade la

responsabilidad directa que tiene la educación con respecto al tema “La inclusión ya no es un llamamiento a un enfoque de talla única, sino a una transformación de la filosofía y de la práctica educativa”. (P. web).

De igual manera, el Ministerio de educación nacional (s.f.); define la inclusión, teniendo en cuenta las orientaciones de la Constitución política de Colombia, partiendo de la categoría de diversidad, como:

Proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.(p. web).

Para los autores Granada, Pomés y Sanhueza (2013), conceptualizan la categoría de inclusión como:

Un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Sus dimensiones incorporan la cultura, política y práctica. Dentro de la cultura se plantea una comunidad escolar con valores y creencias compartidos y orientados a que todos aprendan, implicando a la escuela en su conjunto; estudiantes, miembros del consejo escolar y familias. (p. 52).

El pensar en inclusión, implica abordarla desde diversos ámbitos, sobre todo en el de la educación, debido a que es el espacio ideal para empezar a gestar procesos inclusivos, haciendo

cambios sociales, culturales y políticos; Tal cual lo afirma Calderón (2012), cuando hablar de inclusión se trata:

Al hablar de inclusión no solo nos referimos a introducir a un niño a un aula regular, simplemente para que no esté solo con niños especiales en un centro especial, sino a mirar más allá y hacer un plan para que esté incluido con los niños regulares para que también tenga un desarrollo óptimo en el aspecto cognitivo. (p. 47).

En este mismo sentido las escuelas tienen una responsabilidad amplia con respecto al tema como lo expresan: Hernández y Tobón, (2016), “La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su entorno” (p. 407).

De este mismo modo, los autores: Martín, González, Navarro y Lantigua (2017), proponen el concepto de inclusión, en relación con la escuela, diciendo:

Supone la aceptación de todos los escolares, exige la transmisión de nuevos valores en la escuela; implica incrementar la participación activa (social y académica) de los escolares y disminuir los procesos de exclusión; supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículo común; exige una profunda reestructuración escolar que debe ser abordada desde una perspectiva institucional; es un proceso inacabado, en constante desarrollo, no un estado. (p. 6).

La inclusión la resalta Cedeño (2005), psicopedagoga y asesora de MEN, quien asume que: “todos somos únicos en capacidad y valía, que toda persona puede aprender. Todos tenemos algo que aportar. Es la responsabilidad y la oportunidad de ofrecerle a cada persona la ocasión de aportar algo, de pertenecer” (p. 2); además piensa que:

Una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. Concretamente, tiene que ver con las personas, en este caso, las personas con discapacidad, pero se refiere a las personas en toda su diversidad. (Cedeño, 2005, p.2).

De acuerdo con lo abordado por los autores mencionados, se hace necesario enfatizar la estrecha relación de la inclusión con la educación; sin embargo, es ineludible ampliar esta categoría para pensar en educación inclusiva o inclusión educativa. A partir de entonces, traigo a colación varios autores para realizar tal ampliación.

Empezaremos entonces, con la definición de Ramírez (2017), basada en la Declaración universal de los derechos humanos de (1948) y de la Unesco (2005):

Educación Inclusiva se puede entender como el afrontamiento y la respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, por medio de la participación en el aprendizaje, en eventos de carácter cultural y comunitarios y minimizando la exclusión educativa dentro y fuera del sistema educativo. Haciendo responsable al sistema educativo de la educación de todos los educandos, realizando los cambios pertinentes en el sistema para que esto sea posible. Contestando a la amplitud de las necesidades educativas en entornos no formales y formales como objeto de la inclusión. (p. 2).

Arnaiz (1996), también plantea su posición con respecto al tema y asume la postura de la educación inclusiva, como:

Una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han

adoptado. La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. (p. 4).

Por otro lado, el doctor en derechos fundamentales, Parra (2011), que expresa su opinión, acerca de la categoría en cuestión “La educación inclusiva, constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano”. (p. 143); además de conceptualizarla, desde el punto de vista jurídico, en la cual afirma que la educación inclusiva:

Radica en brindar respuestas educativas que aseguren el derecho a acceder a la educación para todos los estudiantes, de manera equitativa, de acuerdo a sus características y dificultades individuales, poniendo énfasis en aquellos grupos o colectivos que siempre fueron excluidos del sistema educativo general. (p. 147).

Lipsky y Gartner (1999), definen la categoría a partir de los apoyos y servicios necesarios en el ámbito escolar:

La provisión a los alumnos incluyendo a aquellos con dificultades, en la escuela de su barrio, en clases generalmente apropiadas, de los servicios de apoyo y las ayudas complementarias para el alumno y el profesor, necesarias para asegurar el éxito del alumno en los aspectos académicos, conductuales y sociales, con el objetivo de preparar al alumno para que participe como miembro de pleno derecho y contribuya a la sociedad en la que está inmerso” (p. 763).

Las expectativas con el tema son muy altas; aun así, posibles; tal cual lo visionan en la Declaración de Incheon (2015), en el momento que estipulan un lapso acerca de la educación inclusiva, la cual reconoce que:

La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente

nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás. (p. 7).

Ahora, desplegaremos la categoría de inclusión educativa; para luego enmarcar algunas diferencias con respecto a la educación inclusiva; por lo tanto, iniciaremos con la definición que empleó Mancebo y Goyeneche (2010), citado por Calvo (2013), los cuales remiten al concepto clásico de equidad educativa, como: “igualdad de oportunidades educativas en el punto de partida y el punto de llegada”. (p. 4).

La igualdad de oportunidades en el “punto de partida” o equidad en el acceso, implica fundamentalmente que todos los estudiantes tienen derecho a ingresar en determinado nivel del sistema educativo. La igualdad de oportunidades en el “punto de llegada” implica, además de la cobertura, equidad en las condiciones de aprendizaje de forma tal que los estudiantes, con independencia de su punto de partida, puedan alcanzar resultados semejantes. (Calvo, 2013, p. 4).

Así mismo Valenzuela, Guillén y Campa (2014), Aluden a la inclusión educativa como: “La lucha contra las desigualdades sociales, la exclusión y la segregación que anteriormente se vivían, al rechazar del sistema educativo a personas de clases sociales desfavorecidas, grupos culturales minoritarios, mujeres y personas con discapacidad. (p. 65).

Por su parte, Leal y Urbina (2014), expresan citando a Sarto y Venegas (2009), que:

La inclusión educativa está directamente relacionada con el concepto de educación para todos, que se propone asegurar el acceso a una educación básica para todas las personas, lo cual no debería asumirse como el privilegio de unos pocos sino como un derecho de todos. (pp. 15-16).

Por otro lado, pero continuando con el tejido de la categoría de inclusión educativa, las autoras Granada, Pomés y Sanhueza (2013), lo exponen como un tema de actitud “es un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes” (p. 53).

En este punto, se puede hacer un acercamiento a diferenciar entre educación inclusiva e inclusión educativa, partiendo de la recuperación teórica de los anteriores autores; por lo tanto, la primera refiere a que los procesos pedagógicos estén basados en la riqueza diversa de los contextos escolares, asumiendo actitudes de transformación sociales, culturales y políticas; resaltando el valor de la equidad y el respeto mutuo por la diferencia. La segunda categoría se encamina por la accesibilidad, la participación y la permanencia de los estudiantes, teniendo en cuenta el derecho a la educación para todas y todos sin excepción alguna.

Diversos autores han donado importantes conceptos sobre la categoría de inclusión; ahora bien, continuaremos con otro referente, también muy importante en esta investigación; la cual es la lengua de señas colombiana.

### ***Lengua de Señas Colombiana***

Iniciamos esta categoría recuperando autores que definieron lengua de señas; posteriormente conoceremos diversos aportes acerca de la lengua de signos de nuestro país.

#### *Lengua de señas*

Empezando por el ámbito político, en cuanto a normatividad, la lengua de signos es amparada por la ley colombiana y la definen como: “la lengua natural de una comunidad de sordos,

la cual forma parte de su patrimonio cultural y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral”. (p. web); además precisa sus características:

La Lengua de Señas se caracteriza por ser visual, gestual y espacial. Como cualquiera otra lengua tiene su propio vocabulario, expresiones idiomáticas, gramáticas, sintaxis diferentes del español. Los elementos de esta lengua (las señas individuales) son la configuración, la posición y la orientación de las manos en relación con el cuerpo y con el individuo, la lengua también utiliza el espacio, dirección y velocidad de movimientos, así como la expresión facial para ayudar a transmitir el significado del mensaje, esta es una lengua visogestual. Como cualquier otra lengua, puede ser utilizada por oyentes como una lengua adicional. (p. web).

Los investigadores Hernández, Pulido y Arias (2015), expresan que la lengua de señas

Son lenguas naturales de producción gestual y percepción visual que tienen estructuras gramaticales perfectamente definidas y distintas de las lenguas orales con las que cohabitan. La lengua de señas, o lengua de signos, es una lengua natural de expresión y configuración gesto-espacial y percepción visual (o incluso táctil por ciertas personas con sordoceguera), gracias a la cual las personas sordas pueden establecer un canal de comunicación con su entorno social, ya sea conformado por otros individuos sordos o por cualquier persona que conozca la lengua de señas empleada. Mientras que con el lenguaje oral la comunicación se establece en un canal vocal-auditivo, la lengua de señas lo hace por un canal gesto-visoespacial. (p. 62).

Continuando con las diversas percepciones; los autores, Acuña, Adamo y Cabrera (2009), definen a la lengua de señas como:

Una lengua de naturaleza gestual-visual. Se realiza mediante las manos que se mueven en el espacio o en contacto con el cuerpo, acompañadas de

movimientos corporales y expresiones faciales por parte de las personas que se expresan y los mensajes se reciben por medio del sentido de la visión. Corresponde a un sistema lingüístico con una gramática particular, puesto que organiza sus signos de acuerdo con reglas que definen los distintos niveles de su estructura. (p. 181).

Lo que lleva a deducir que la lengua de señas tiene sus particularidades de acuerdo al país; como lo afirman los investigadores Guerrero, J y Pérez, W. (2015).

La Lengua de Señas (LS), es el principal método de comunicación empleado por las personas con déficit de audición para interactuar con las demás personas. Está compuesta por un conjunto estructurado de gestos, movimientos, posturas y expresiones faciales que corresponden a letras y/o palabras. La Lengua de Señas no tiene una estructura generalizada alrededor del mundo, por lo cual, cada país tiene su propia lengua de señas, entre las que se encuentran: la Lengua de Señas Americana (ASL), la Lengua de Señas Colombiana (LSC), la Lengua de Señas Alemana (GSL) entre otras. (pp. 172-173).

Además; el Instituto nacional para sordos afirma que es considerada como “lengua visogestual creada y utilizada por la comunidad sorda nacional para satisfacer sus necesidades comunicativas y contribuir al crecimiento intelectual y personal de sus usuarios” (Inсор, 20019, p. 12).

Por la misma línea, los teóricos Rodríguez y Velásquez (2000), el primero como profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y la segunda como profesional de Instituto nacional para sordos, hacen una categorización de lengua y seña; para darle un sentido profundo y lógico a su conceptualización.

Para definir las lenguas de señas es importante aclarar los términos lengua y señas en teoría lingüística la lengua de signos sistema específico de

signos utilizados por una comunidad concreta para resolver sus situaciones comunicativas, la palabra seña deriva de signa (signo) y ha tenido transformaciones fonéticas en la lengua hablada a las que debe su forma actual. Se puede entender la lengua de señas como una serie de códigos lingüísticos estructurados de acuerdo con los mismos principios descritos para el lenguaje humano, pero a diferencia de las lenguas orales como sustituyen el canal aural - auditivo por el visual espacial para transmitir y recibir sus señales.

Las lenguas de señas son sistemas de comunicación de grupos humanos de población sorda en el mundo entero; están compuesta por códigos desarrollados de manera visual y gestual. En la expresión o comunicación por medio de lengua de señas, participan básicamente las manos, el rostro y la parte superior del cuerpo humano, como consecuencia natural de la imposibilidad que tienen las personas sordas para valerse del oído y la voz como canales de comunicación (p. 96).

Por otro lado, Tovar (2001), expresa que las lenguas de señas:

Son verdaderas lenguas naturales con una estructura y léxico propios que permiten una cantidad indefinida de enunciados sobre cualquier aspecto de la realidad o de la fantasía, y cuya única diferencia con las lenguas orales es que se realizan en el espacio tridimensional y utilizan, por lo tanto, el canal de comunicación viso-gestual. (p. 45).

Hernández (s. f.), por su parte define la lengua de señas como:

Una lengua natural que como cualquier otra permite comunicarse, identificarse y tener una participación activa en la sociedad. Sin embargo, no siempre ha sido vista con el valor que tiene. Un mayor interés en el campo académico y por parte de los entes gubernamentales permitiría

explotar todo su potencial y fomentar el bienestar de la población sorda. (p. web).

Así mismo, de acuerdo con Skliar (1998), lengua de señas es:

La lengua de señas es una lengua plena, natural, no un código artificial de comunicación y como tal debe ser pensada; es un derecho de los sordos y no una concesión de algunas escuelas o de algunos directores de escuela o de algunos profesores. (p. 8).

A continuación, recuperaremos las opiniones y expresiones de diferentes autores con respecto a la lengua de señas de nuestro país: Lengua de señas colombiana (LSC).

### *Lengua de señas colombiana*

El Instituto nacional para sordos (Inсор, 2006), en su Diccionario de lengua de señas colombiana, define esta categoría como:

Una lengua natural, con su propia gramática, sintaxis, vocabulario, usada por una comunidad específica. Estos planteamientos tienen también grandes implicaciones educativas y sociales, porque conllevan el reconocimiento social de los usuarios de dicha lengua, ante los hablantes de otras lenguas. Por lo tanto, es una lengua que puede ser estudiada como cualquier otra y, además, todo esfuerzo, estudio e investigación que se hagan sobre esta forma de comunicación enriquecerá, reafirmará y realzará la importancia de la lengua de señas usada en Colombia. Su estudio contribuye también a su divulgación, y, lo más importante, al tener mayor comprensión lingüística sobre esta, se podrán mejorar los métodos de enseñanza, no solo para las personas con limitación auditiva, sino también para los familiares, amigos de estos, intérpretes y, en general, toda persona interesada en aprenderla. (p. 13).

Ahora bien, dándole un poco más de sentido de identidad al concepto de lengua de señas, es necesario definir la categoría, desde lo nacional. Rodríguez y Velásquez (2000), la definen de la siguiente manera: “La lengua de señas colombiana, es la lengua por medio que de la cual se expresan y comunican los sordos en Colombia. Es una más de las tantas lenguas que existen en el país”. (p. 98).

Los sentidos planteados sobre: consecuencia, inclusión y lengua de señas, los despliego y tensiono en los capítulos uno y dos de esta investigación, teniendo en cuenta mi posición como investigadora y las lecturas de la realidad situada en la que nació la investigación.

## **Capítulo 1.**

### **Con las manos: otra forma de comunicar**

En este capítulo daré a conocer los procesos que se dieron antes y durante la investigación en torno a la inclusión de la lengua de señas colombiana en la sede Puquí Abajo y el despliegue de la temática al resto de las sedes del Centro educativo rural la Paulina.

Inicio por la reconstrucción de la génesis de mi experiencia en el aula de clases; continuo con la recuperación del pensamiento reflexivo que plantearon diversos autores con respecto al tema; posteriormente con la recuperación de los saberes y vivencias de las voces vivas de los niños, niñas, maestros, maestras, directivo docente rural y madres de familia, que participaron en la construcción de la investigación y para concluir, expreso mi postura reflexiva, teniendo en cuenta las voces de teóricos y participantes.

#### **Reconstrucción de la experiencia**

Como es sabido, todos los años escolares, a las instituciones educativas llegan estudiantes nuevos, ya sean trasladados de otros centros o por que inician su proceso académico a partir del primer ciclo, el cual es preescolar. En 2016, los docentes de la sede, nos enteramos de la llegada de una estudiante en condición de discapacidad auditiva, a quien, por respeto a su identidad, de ahora en adelante se distinguirá como estudiante sorda. La niña cursaría el grado preescolar. En ese momento no le di la importancia que se merecía, debido a que afortunadamente contábamos con una docente con muchos conocimientos sobre el tema; ya que su formación académica se enfocaba en la discapacidad; así que era seguro que el aprendizaje de la estudiante sería de calidad.

En 2018, aconteció un desplazamiento masivo; por causa de la hidroeléctrica construida en Ituango, sobre el río Cauca; todas las familias de Puerto Valdivia y sus veredas fueron evacuadas hacia sitios seguros y posteriormente a albergues, las escuelas cerraron sus puertas; al igual que el resto de la población. Fue un tiempo bastante difícil tanto para los afectados; como para mí como docente; puesto que el mundo de la academia estaba paralizada a causa de terceros y sus ambiciosos

proyectos. Antes de entrar a profundidad con el tema, es importante mencionar que el despliegue de la anterior experiencia es el relato de esta, la cual se encuentra en el Anexo 1, de esta investigación.

No obstante las dificultades que trajo consigo la contingencia; puedo decir que también me trajo la más hermosa experiencia como maestra, un día cualquiera del mes de Julio, llegó a la caseta comunal en el corregimiento el 12; Tarazá y en el cual improvisamos; entre el directivo, la comunidad y yo, un aula de clases para mitigar un poco el impacto del siniestro de la hidroeléctrica con respecto a la educación, el cual era compartido con mi compañera Tatiana Vásquez, una maestra con un espíritu inigualable y vocación por lo que hace. Ella tenía a su cargo los grados primero, segundo y tercero; mientras que yo, tenía la carga académica de preescolar, cuarto y quinto.

La estudiante sorda, quien venía en su proceso de formación académica, cursaba en ese entonces el grado segundo; su profe, quien había acompañado su aprendizaje, se encontraba en uno de los albergues, realizando su labor con los estudiantes que continuaban en los sitios seguros. Así que ahora su nueva profe era Tatiana. Ella, con mucha angustia se dirigió a mi para comentarme su intranquilidad.

*“En el 2018 llegue a laborar en este CER con los grados de primero, segundo y tercero; en este tiempo la estudiante estaba cursando el grado segundo, al ver la condición de la niña que era sorda, yo me preocupe y sentí temor porque no sabía cómo comunicarme con ella; tanto a nivel personal como académico; entonces se lo exprese a mi compañera, la docente Ana Suarez, y le pedí el favor que ella siguiera con la alumna y yo con el resto del grupo. Ella muy amablemente acepto y a partir de ese momento se apropió, se adueñó y se capacitó para poderse comunicar con la niña y brindarle un acercamiento con sus compañeros, familia y docentes.” (Maestra, 2020, conversatorio).*

Desde entonces; el proceso de enseñanza de lengua de señas colombiana (LSC), que se ha venido haciendo, ha sido un trabajo progresivo y satisfactorio. Cabe resaltar el total desconocimiento de mi parte acerca de la lengua materna de la comunidad sorda, fue por eso que emprendí la búsqueda del tema para aprender y cumplir con la responsabilidad como maestra; pero ante todo con el derecho a la educación del cual goza la niña. Antes que nada, indagué acerca de la manera correcta de llamar su discapacidad ya que no contaba con ninguna información médica que diagnosticara su condición. ¿Muda? ¿Sordo muda? ¿Sorda? ¿Con necesidad especial? Esto con el fin de no cometer errores y no herir susceptibilidades al referirme a ella; así mismo con la intención de dar la información correcta a sus compañeros y compañeras.

Atendiendo al lenguaje inclusivo; ya no se menciona personas con necesidades especiales, ni siquiera discapacitados; debido a que la discapacidad es una situación y eso no los define como persona. Lo recomendado es referirse a personas en situación de discapacidad o persona con discapacidad. (Kiversal, 2019). Respondiendo a mi otra inquietud; según el Instituto nacional para sordos (InSOR), (s. f.); afirma que las personas sordas son las “que tienen dificultades para oír. Puede ser que oiga un poquito o puede que no oiga ningún sonido” (p. web). Sin embargo, con ayuda de implante coclear o terapias, pueden lograr hablar mediante la voz; lo contrario del sordomudo; el cual tiene pérdida de la audición y dificultades en las cuerdas vocales, que no le permite emitir sonidos. (Kiversal, 2019).

Inicialmente busqué información de lo más básico, en este caso aprendí el alfabeto dactilológico<sup>2</sup>. Para la enseñanza de estas, implementé actividades para colorear, rellenar y repasar con la intención de que la niña relacionara de manera fácil las vocales con la seña correspondiente y el aprendizaje fuera significativo; además de hacer como una especie de diagnóstico; para identificar lo que la niña ya sabía y por ende tener un punto de partida en cuanto a los contenidos de su proceso académico en el aprendizaje de lengua de señas colombianas; pero al momento de aplicarlo, no hubo respuesta alguna por parte de la alumna. ¡Seguramente no me hice entender! Fue la expresión que me dije al terminar mi diagnóstico; entonces acordé una cita con su acudiente.

---

<sup>2</sup> El alfabeto dactilológico es un sistema unimanual, es decir, que se realiza configurando cada una de las letras del alfabeto con una sola mano. (Del Real y Ortega, 2014, p. 25)

*La mamá comenta la intención de retirar a la alumna de la escuela, debido a su poco avance en los procesos académicos, a lo cual la persuado para que cambie de opinión y la estudiante continué debido a los derechos que tiene, así mismo le di a conocer mi compromiso al ser la nueva profe, le aclaré que, aunque no sabía cómo comunicarme con ella, haría lo que estuviera a mi alcance para que la niña aprendiera. (Diario de campo de la investigadora, 2018, p. 56).*

Por lo acontecido, empecé a reflexionar acerca de lo que hacemos los docentes en el aula ¿Es pertinente la planeación para todos los alumnos y alumnas? ¿Prestamos la atención necesaria a todos y todas los y las estudiantes? ¿Qué necesidades tienen mis estudiantes? ¿Conozco a mis estudiantes?

Reconozco que me sentí culpable, responsable y hasta avergonzada, muchos maestros estamos dentro del aula, obviando lo más importante: nuestros alumnos. De igual manera seguían mis inquietudes y me preguntaba ¿Cómo voy a hacer para enseñarle a esta niña? ¿Qué se sentirá no poder escuchar? ¿Será que podré ayudar en algo para la educación a la que la estudiante tiene derecho? ¿Qué pasará cuando crezca y no pueda comunicarse?

Aunque no tenía las respuestas, mi único propósito era la educación de la estudiante sorda; así que indagué actividades con el objetivo de incrementar su vocabulario, como: el abecedario, animales, frutas, los colores y los números. Con este último tema debo confesar el temor que sentía en el momento de explicar a la estudiante sorda; puesto que fue tedioso que lo relacionara con la cantidad, símbolo y seña colombiana, siempre hubo dificultad al abordar la actividad; sin embargo, las capacidades intelectuales de la alumna superaron estas vicisitudes. Considero que la clave estuvo en no rendirme, en seguir adelante, buscando diversas maneras de ejemplificar la temática enseñada, teniendo en cuenta la brecha en la comunicación entre las dos.

Con el pasar del tiempo, se notó un incremento en el vocabulario de la estudiante, medianamente comunicaba lo que necesitaba con las palabras que conocía; pero solo lo hacía conmigo; entonces el camino se empezó a recorrer con el grupo con quien compartía la mayor parte

del tiempo académico, reflexioné frente a la importancia de que la estudiante sorda no solo se comunicara conmigo; sino también con sus compañeros de salón, por esto decidí incluir dentro del horario de clases una hora a la semana la lengua de señas colombiana, (LSC). Los estudiantes recibían con mucho agrado estas clases.

De igual manera la enseñanza de la LSC también se hizo con su acudiente, debido a la necesidad de comunicación entre la alumna con su familia; pero percibía que la mamá sentía pena, cuando practicaba las señas.

Siguiendo y acompañando el proceso académico de la estudiante sorda, año tras año, fue inevitable pensar en el avance de promoción de grados, con nuevos compañeros y maestros que estarían a cargo de su formación; fue por eso, la necesidad de compartir con toda la comunidad educativa, (docentes, directivo docente, compañeros, compañeras, padres y madres de familia), la iniciativa de enseñar la lengua de señas colombiana básica, por medio de herramientas audiovisuales, que ayudan a cerrar la brecha de la comunicación, entre oyentes y sordos o sordas.

Este ideal, surgió de la reflexión que hice en torno al progreso de la estudiante sorda de los grados escolares en el sistema educativo, es necesario visionar en la posibilidad de ser maestro o maestra de un estudiante sordo o sorda; por lo tanto, es ineludible pensar en ¿Esperar a que pase o prepararse antes que suceda? Personalmente considero que los maestros debemos prepararnos para recibir a nuestros estudiantes en el marco de la diversidad, no hablo solo en torno a discapacidad.

## **Inclusión de las señas, riqueza que nos enseña**

Recuperando el pensamiento crítico y reflexivo, expresado por los autores en el anterior apartado de referentes: hablar de inclusión es hablar de transformación, basados en la realidad del contexto y desde diferentes ámbitos y pensar sobre la realidad es entender que estamos y vivimos en un mundo diverso y por lo tanto nuestro actuar va en correspondencia a esa diversidad, empezando por reconocernos como distinto al otro y a lo otro; pero también aceptando y respetando la diferencia de lo externo a mí.

Desde el ámbito educativo, la inclusión es la respuesta a la atención de la riqueza cultural diversa que habita en los contextos escolares; por lo tanto, la lengua de señas colombiana fue la contestación del llamado de una pequeña parte de la población diversa de la sede Puquí Abajo y que dejó ver la realidad que viven las personas sordas en zonas rurales a partir de su reconocimiento en esta investigación.

Ahora bien; importa dejar sentado que, hubo un reconocimiento creciente de la lengua de señas colombiana, que inició desde mi aula de clases con una experiencia que me afectó y que desplegó ese sentir a la comunidad educativa paulinista en general. En este caminar estudiantes, docentes, directivo docente y familias, fueron partícipes y por ende se hizo importante conocer desde sus perspectivas los procesos que vivieron haciendo alusión a la memoria histórica de sus vidas y con respecto al aprendizaje de la lengua de señas, por medio de preguntas orientadoras, tales como: ¿Cómo conociste la lengua de señas colombiana?

Antes de pasar a conocer el pensar de las y los participantes; es importante recuperar conceptos acerca de la Lengua de señas colombiana, la cual es reconocida por entidades como el Insor (2006), y teóricos como Tovar (2001) y Skliar (1998), como lengua natural y propia de la comunidad sorda, con identidad propia, la cual puede ser objeto de estudio como cualquier otra lengua.

Por su parte, desde la experiencia de la comunidad educativa, comprenden esta categoría aludiendo a la memoria histórica de sus vivencias:

*“De niño, en el pueblo donde nací tuve un vecino que era sordo. Mi padre era su amigo y casualmente se acercaban a hablar, yo los veía mover las manos hacer gestos, ruidos y reírse, me parecía muy curioso y gracioso.”* (Directivo docente, 2020, conversatorio). *“Por medio de dos personas vecinas, que son sordos, uno de ellos, con el que más trataba, me hablaba con señas y era muy poco lo que le entendía y yo le hacía señas, creyendo que era la forma correcta y que así me podía entender lo que yo quería decir”.* (Maestro, 2020, conversatorio). *“La conocí, desde que estaba*

*estudiando; pero ahora que trabajo como docente y acompañada con la compañera Ana Suarez, he profundizado mucho más en el tema, el cual me ha permitido ampliar mucho más mi conocimiento y mi forma de comunicarme con las personas sordas”*. (Maestra, 2020, conversatorio).

De la misma forma que las y los docentes y directivo docente, las estudiantes y los estudiantes, hicieron alusión a esas vivencias que tuvieron desde el aula de clases; puesto que, en la trayectoria de sus vidas, compartir espacios con una persona sorda; conocer y practicar la manera como se comunican, fue su primer acercamiento y experiencia.

*“Con la profe Ana, ella nos enseñó, nos explicó y hacíamos actividades”*. (Niña, 2020, conversatorio). *“Cuando usted nos entregó unas hojas con las señas y empezó a explicarnos como se hacía la seña del abecedario con las manos”* (Niño, 2020, conversatorio).

Teniendo en cuenta los contrastes anteriores, los diferentes actores implicados dentro del proceso, refieren diferentes respuestas agrupadas en categorías de Vivencias. La lengua de signos se dio a partir de la dimensión ecosófica; como lo planteó Cardona, es decir, de las relaciones que se dan por medio de las interacciones con el medio, con las vivencias, las experiencias, de observaciones o encuentros cercanos con otros seres, en este caso con personas sordas.

La ocurrencia se manifestó por situaciones cotidianas, en algún momento de sus vidas, en las cuales se observó el proceso comunicativo con personas sordas, causando curiosidad y asombro. Según Vygotsky (1994), relaciona la categoría de vivencia como “una unidad indivisible en la que se encuentra representado tanto el ambiente en el que vive la persona como lo que la misma experimenta; es decir, entre las características personales y las situacionales”. Por lo tanto, la vivencia se relaciona con situaciones momentáneas, las cuales pueden llegar a ser significativas, siempre y cuando se le continúe en relación con tiempo y espacio, convirtiéndose en experiencia. (Guzmán y Saucedo, 2015).

Por otro lado, se vislumbró ese primer acercamiento que tuvieron los y las estudiantes a la lengua de señas por las practicas realizadas en mi aula de clases, es decir, que el entorno educativo propició el reconocimiento de estos signos a partir de la inclusión de esta, como lengua natural de la comunidad sorda, potenciando de esta manera la posibilidad de minimizar la brecha de la comunicación entre la estudiante con limitaciones auditivas y sus compañeros y compañeras.

Ahora bien, se hizo necesario ahondar en los conocimientos de quienes donaron saberes, para ir configurando con un sentido más completo sus apreciaciones y opiniones en torno al deseo de conocer ¿Cómo tejieron el proceso de la lengua de señas que se llevó a cabo en el centro educativo?

Para responder a esta pregunta, recupero en primera medida el aspecto político, planteado desde el Ministerio de educación colombiano, con la ley 2049, en el cual; se crea el Consejo nacional de planeación lingüística de la Lengua de señas colombiana (LSC), con el objetivo de concertar la política pública; para garantizar y facilitar la interacción de las y los sordos con oyentes; por esto expone que:

El Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación, creará un programa de capacitación y aprendizaje de lengua de señas colombiano para maestros de instituciones educativas, con el fin de que se pueda brindar atención educativa a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad auditiva. (2020, p. 4).

Además, si retrocedemos en el tiempo y recuperamos lo que plantea el Decreto 1421, podemos conocer que la:

Oferta bilingüe bicultural para población con discapacidad auditiva: la Modalidad Bilingüe -Bicultural es aquella cuyo proceso de enseñanza - aprendizaje será en la Lengua de Señas Colombiana -Español como segunda lengua y consiste en la destinación de establecimientos educativos regulares, en los que se contarán con aulas paralelas y docentes bilingües

que impartan la formación en lengua de señas, y otros apoyos tecnológicos, didácticos y lingüísticos requeridos, entre los que están los intérpretes de Lengua de Señas Colombiana y modelos lingüísticos. (Men, 2017, p. 10).

Entonces; se infiere que las políticas públicas, apuntan al reconocimiento de la inclusión, como lo orientan las organizaciones mundiales como la Unesco; sin embargo, es imprescindible conocer la realidad de sociedades y personas quienes viven situaciones por las cuales se hace necesario la creación de leyes y decretos y como los mencionados, para hacer contrastes en torno al tema.

En primera instancia, recuperamos el tejido de la experiencia, de quien la ha vivido durante años y ha visto el progreso en el proceso:

*“Lo único que yo si iba a hacer era retirarla de la escuela, me parece que fue usted que me dijo que no la fuera a sacar, luego pasó lo de Hidroituango, fue en Buenos Aires<sup>3</sup> que usted quedó con ella, que ahí fue a donde yo vi la mejoría a la niña, aprendió a escribir, a transcribir, a conocer muchas letras, diferenciar los animales, las frutas, ahí fue donde yo le vi mucha mejoría a la niña que yo hasta dije que no la iba a retirar de la escuela. Ella ya coge un libro, el cuaderno un lápiz y comienza a transcribir del libro al cuaderno, ella me muestra las letras, me hace las señas de las letras, me muestra el libro que ella está transcribiendo ya me hace las señas de las frutas y me hace saber que quiere”. (Mamá de la estudiante sorda, 2020, conversatorio).*

En segunda instancia, con sus compañeras y compañeros, quienes acompañaron la investigación, desde su génesis y conocieron el proceso de la inclusión de las señas colombiana a partir de la experiencia en el aula de clases.

---

<sup>3</sup> Barrio ubicado en el corregimiento el Doce, Tarazá; en el cual se organizó un aula improvisada, para atender a las y los estudiantes en medio de emergencia provocada por la Hidroeléctrica Hidroituango.

*“Profe yo aprendí fue por usted, como le enseñaba a la niña sorda la LSC y a nosotros, aprendimos que ya podíamos hablar con la niña sorda, así por señas y gracias a usted nosotros aprendimos mucho”.* (Niña, 2020, conversatorio).

Y finalmente, en tercera instancia a los maestros y maestras quienes tejieron el proceso, a partir del despliegue de la realidad de los contextos rurales; en torno a estudiantes en condiciones auditivas limitantes o nulas que están dentro del entorno educativo o que en algún momento pueden llegar a hacer parte de la comunidad paulinista.

*“Por medio de la enseñanza a la comunidad educativa de la lengua de señas, la cual es fundamental tal y como se ha venido haciendo por parte de la profesora Ana Suárez”.* (Maestro, 2020, conversatorio).

El proceso de lengua de señas en el CER la Paulina, se dio a partir de la reflexión en cuanto al derecho, participación y permanencia de una estudiante sorda en el plantel educativo propiciando en la medida de lo posible, una verdadera inclusión escolar. Teniendo en cuenta las conceptualizaciones que se abordaron en los referentes de pensamiento de esta investigación, doy cuenta de la diferencia entre la inclusión educativa y la educación inclusiva; sin embargo, al trasladar estas dos categorías a la realidad del contexto, es relevante las contradicciones en cuanto a lo que se estipula y se hace políticamente.

Cuando se habla de inclusión, se despliega una inmensa gama de posibilidades sobre el tema, debido a que hablar de esta categoría, implica el pensar en la diferencia radical que habita en lo largo y ancho del mundo y es precisamente la diversidad, lo que enriquece culturalmente, cada espacio de este planeta; sin embargo, el ideal anteriormente planteado, es tristemente distinto, desde la realidad en la que nos encontramos. Como lo hace notar Besalú (2002), cuando afirma que “La diversidad es ya una realidad absolutamente natural, legítima y habitual. Pero no todas las diversidades merecen ser respetadas y estimuladas: algunas de ellas deben ser combatidas, porque no son sino desigualdades, expresión de relaciones injustas entre las personas” (p. 1083).

En el ámbito de la inclusión, la realidad no es diferente a la que afirma Besalú (2002), puesto que haciendo la recuperación de la Unesco (2008), citado anteriormente en los referentes de pensamiento de esta investigación pedagógica, el concepto idealizado que dona de la categoría en cuestión, en el ámbito que nos compete como educadores, no es más que simple ficción; debido a que propone “modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas”. (p. 8); dejando la responsabilidad al ente ubicado al final de la jerarquía.

Por esta misma línea, cito al Ministerio de educación nacional (2007), que hace alarde de la inclusión en nuestro país diciendo: “que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo” (p. web). Haciendo un contraste entre lo anteriormente expuesto con esta investigación pedagógica, refleja la inmensa brecha; entre lo planteado en un papel hecho decreto y la realidad en la dimensión política, que se vive en el centro educativo rural la Paulina y sus sedes cuando hablan de derechos humanos; derechos que son violentados cuando plantean y hacen efectivas políticas excluyentes, creadas a partir de las relaciones de poder, que nada tiene que ver con lo que sucede en el plano de lo real.

Por lo tanto, vuelvo a recuperar lo que dije anteriormente con respecto a las normas que hacen referencia a la categoría de inclusión en nuestro país, son leyes de papel, que propician la exclusión de poblaciones vulnerables, las mismas políticas están creando barreras en el sistema educativo, violentando a estas poblaciones como sujetos de derechos. De acuerdo con López (2011), las barreras políticas son una de las tres clases de barreras que impiden la inclusión educativa.

Recuperando a Arnaiz (1996), la inclusión es un proceso, que aún se está adaptando al plano de lo real y que precisamente por lo nuevo que emerge, está en constante evolución, por lo anterior reflexiono que: lo que precisa la postura ética, de todas y todos en la introspección de lo que implica la inclusión, como el reconocimiento de la diferencia y la postura política, como el actuar hacia la transformación de la cultura inclusiva.

Así pues; la responsabilidad recae sobre los maestros y maestras; quienes somos orientadores dentro del proceso educativo y por ende tenemos el deber; porque, somos los últimos en la relación de poder vertical, que se maneja en el ámbito de la educación y por qué somos los que estamos en completa interacción con las y los estudiantes. Hablar de inclusión en el aula, para algunas y algunos docentes, implica más trabajo; puesto que, aun no asumen la diferencia dentro del entorno educativo como posibilidad de transformación y homogenizan el método de enseñanza, considerando solo una manera de aprendizaje. Para Freire, citado por Cruz (2020), el papel del maestro o maestra es muy importante; debido a que puede impartir su praxis como “educación bancaria”, basada en la repetición y en el mero acto de “depositar” al estudiante información o, por lo contrario, el maestro o la maestra, puede contemplar su aula como espacio de construcción de conocimientos, haciendo de estos, sujetos pensantes, argumentativos y libres.

Esto nos condujo a querer conocer los puntos de vista de aquellos seres quienes acompañaron este proceso en relación con la experiencia con el aprendizaje de la lengua de señas colombiana ¿Qué es para ustedes la inclusión?

*“Es estudiar con la niña sorda y compartir con ella todo lo que aprendemos”. “Es estar todos y todas unidos ahí, los amigos no los dejan por fuera”. (Niñas, 2020, conversatorio).*

*“Es la necesidad de integrar personas que a causa de una condición ya sea natural o no, se ven limitadas en la participación social. Es la forma que puedan participar y contribuir con sus talentos”. (Maestra, 2020, conversatorio). “Es una metodología que busca encargarse de las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos que son vulnerables a la exclusión social; además, permite valorar la diversidad y aprender de las diferencias” (Maestro,2020, conversatorio).*

Por su parte, los autores: Martín, González, Navarro y Lantigua (2017), proponen el concepto de inclusión, de la siguiente manera:

Supone la aceptación de todos los escolares, exige la transmisión de nuevos valores en la escuela; implica incrementar la participación activa (social y académica) de los escolares y disminuir los procesos de exclusión; supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículo común; exige una profunda reestructuración escolar que debe ser abordada desde una perspectiva institucional; es un proceso inacabado, en constante desarrollo, no un estado. (p. 6).

De acuerdo a las percepciones de las voces de las y los partícipes con la de conceptos planteados por autores, se puede dar cuenta de la relación que hay entre las dos definiciones y la dimensión cultural; en las cuales se evidencian las categorías de “participación social”, “contribución de talentos”, “unidad” “no excluir”, “equidad de aprendizaje”, “valorar la diversidad” y “aprender de las diferencias y que apropian la diferencia radical como parte del aprendizaje que surgen de la interacción con estas.”.

Es muy positivo recuperar conceptos concebidos a partir de la realidad que vivieron; puesto que donaron la esencia de lo interiorizado, a partir de la participación del aprendizaje de la lengua de señas colombiana y que comparado con lo establecido por autores y pensadores hay mucha relación y es precisamente lo que hace posible la sensibilización de la sociedad, frente a la diversidad, darnos cuenta que la diferencia hace parte de lo normal y aceptarla y respetarla ayuda a potenciar la riqueza cultural para sí mismos y el contexto.

Continuemos ahora dando sentido a esos procesos que se dieron en relación con la lengua de signos; pero que tuvo algún significado, o consecuencia, por ende, se planteó la siguiente pregunta orientadora ¿En que se ha convertido para ustedes la lengua de señas colombiana?

Para contestar esta pregunta; primero debo recuperar a Luengo (2004), debido a que expresa que “el aprendizaje es un efecto de la educación” (p. 42). Con respecto a lo dicho, podemos traer a colación lo que manifiesta la comunidad a continuación:

*“La lengua de señas se ha convertido en la única forma de comunicarme con mi hija”.* (Mamá de la estudiante sorda, 2020, conversatorio).

*“Es la manera como nos comunicamos con mi compañera sorda del salón”*  
(Niña, 2020, conversatorio). *“Entender cuando mi compañerita sorda dice algo con sus manos”*. (Niño, 2020, conversatorio).

*“Una forma de comunicación distinta, que todos deberíamos aprender”*.  
(Maestro, 2020, conversatorio). *“Es un reto, ya que es interesante e importante ponerse en el lugar del otro, debe ser molesto, el querer expresar y que nadie lo entienda”*. *“Oportunidad para aprender una lengua distinta”*. (Maestra, 2020, conversatorio).

Rescatando las voces de los estudiantes, particularmente, me llamó mucho la atención que los niños y niñas se refirieran a la estudiante sorda *“mi compañera”*, debido a que puedo entender la expresión como la aceptación que tiene en el salón de clases; además, fue evidente la afirmación de Luengo (2004), hubo aprendizaje a partir de la educación de la lengua de señas y no solo en el hecho de hacer gestos y mover las manos; también hubo aprendizaje inclusivo. Como consecuencia de ello existe una somera comunicación entre las relaciones, madre e hija; maestros, maestras y estudiante sorda y compañeros y compañeras de salón y una concientización elevada de inclusión.

La lengua de señas colombiana es reconocida como riqueza cultural, Rodríguez y Velásquez (2000), afirman que *“es la lengua por medio de la cual se expresan y comunican los sordos en Colombia”* (p. 98); además, tiene estructura gramatical como cualquier otra lengua ; entonces, si analizamos los currículos nacionales en cuanto el aprendizaje de una segunda lengua, la única opción indicada es el inglés; puesto que el adquirir la habilidad comunicativa abre las posibilidades laborales a mayor escala, que el que no la adquiera. Personalmente me asumo en una posición favorable, ante la anterior afirmación; pero también reflexiono, teniendo en cuenta la dimensión política, como anteriormente lo expresé en el análisis del tejidos del proceso de la inclusión de la lengua de señas colombiana y que traigo a colación por la disociación que existe entre leyes y el abordaje de la realidad de nuestros contextos y como se afecta la población sorda del país en relación con esas políticas.

Según el Insor (2014), da a conocer que la población sorda colombiana corresponde al 1.1%, sin contar los sordos, como mi estudiante que no hace parte de las base de datos de las entidades encargadas de su condición; puesto que no se han enterado, debido a que no existe un diagnóstico que la certifique como ciudadana en condición de discapacidad auditiva. Por consiguiente, considero la importancia de implementar la enseñanza de lengua de señas en el currículo nacional, como un deber de todos y todas, no solo de las familias de los sordos y sordas; sino; más bien; asumir su aprendizaje como responsabilidad social con el objetivo de eliminar de una vez por todas las barreras de la comunicación, e ir convergiendo sociedades incluyentes, así suene utópico.

Personalmente, la lengua de señas ha tenido gran significado en mi vida personal y profesional; el ser empática frente a la realidad, dieron lucidez a las acciones que debía emprender como maestra, para garantizar la educación de mi estudiante sorda; tenerla dentro del aula de clases, generó la necesidad del aprendizaje de esta lengua de signos; entonces, sí converge con la afirmación de Luengo (2004), anteriormente expuesta; pero también se configura como pretexto para explorar más allá de una causa, dándole continuidad para descubrir varios efectos o mejor dicho más de una consecuencia:

## **Saberes que emergieron**

Al recorrer lo expresado en el primer capítulo de esta investigación, es oportuno recoger a modo de síntesis los saberes que emergieron de los pensamientos y acciones de la comunidad educativa y además de las dimensiones políticas, culturales y ecosóficas, que permearon de manera constante esta investigación.

### ***Discapacidad***

Sinónimo de oportunidad; pretexto para construir conocimiento en el quehacer pedagógico, a partir de habilidades diferentes de las y los estudiantes.

### ***Lengua de señas colombiana***

Forma distinta de comunicarse, permite tener empatía y la oportunidad de interactuar con personas sordas; por medio de gestos y manos; aporta riqueza cultural al contexto nacional, aumenta habilidades lingüísticas a los oyentes y disminuye las barreras de la comunicación.

### ***Inclusión***

Es un medio para compartir con todas y todos, contribuyendo en la unidad del aprendizaje, valorando la diferencia y aprendiendo de ella.

### ***Inclusión en escuelas rurales***

Los procesos inclusivos en zonas rurales se median por las actitudes y acciones de los maestros y maestras, puesto que la ausencia de los apoyos pedagógicos acrecienta las dificultades que permean a las comunidades educativas campesinas.

El proceso inclusivo puede ser descrito mediante fases o etapas, en las cuales se despliega las acciones a realizar, como consecuencia de la mirada del contexto con relación a las dimensiones de la realidad y que ayudaron a configurar el pensamiento en torno a lo que existe y lo que se hace; pero que se puede cambiar. Cabe resaltar que las siguientes acciones las propongo a partir de lo investigado, se hace necesario aclarar que puede haber otras formas.

Inicialmente el maestro o maestra de manera consciente hace la identificación de la experiencia en la práctica pedagógica, emprende la posición del viajero, saliendo de su zona de confort y empieza a escribir su historia, tratando de enriquecer su relato de experiencia, teniendo en cuenta la observación, la concentración de lo que sucede en su contexto, siempre leyendo y analizando la realidad que vive. A partir de lo dicho, se debe indagar reflexivamente, acerca las necesidades específicas que se evidencien en cada estudiante y formas posibles de abordarlas.

Luego de analizar las formas posibles de abordar las necesidades, hay que reflexionar acerca de las habilidades que posee el docente y evaluar si dichas habilidades aportan a al proceso

inclusivo que se adelanta; en caso contrario, es necesario buscar, indagar, escudriñar, aprender y recuperar autores, que permita dar nociones de las acciones a realizar.

Al definir el plan de acción, es indispensable pensar en involucrar los diferentes grupos de interés, (maestros, maestras, estudiantes, padres y madres de familia); para propiciar la participación, igualdad de oportunidades y la equidad del aprendizaje, propiciando así, un ambiente en el cual se viva la diversidad, en el marco del reconocimiento y respeto de los derechos humanos.

Una vez definido los grupos de acción, es importante contar con el apoyo del directivo docente, convocar a maestros y maestras, con el mismo interés pedagógico, para articular saberes y exaltar habilidades que aporten a desempeñar roles en el proceso de gestiones académicas, directivas, económicas y comunitaria necesarias, con el propósito de generar un punto de partida para la continuidad de los procesos inclusivos en los centros educativos rurales.

Cabe resaltar, que es de suma importancia sistematizar el camino recorrido, partiendo de la experiencia, con el fin de dar a conocer la calidad de docentes investigadores que realizan prácticas pedagógicas inclusivas en la ruralidad; además de enmarcar la ruta a otros maestros y maestras que necesiten de la orientación.

## Capítulo 2

### **Sentimos y pensamos en lengua de señas colombiana**

Luego de que el colectivo educativo tuviera el acercamiento con la lengua de señas colombiana, el conocerla como lengua natural de la comunidad sorda y el practicarla asumiéndola como medio de comunicación con las personas no oyentes; ahora, en este capítulo daré a conocer lo que sintieron y pensaron a partir de la experiencia de aprender lengua señas.

Inicio, entonces con la recuperación del pensamiento reflexivo que plantearon diversos autores con respecto al tema; posteriormente con la recuperación de los pensamientos y sentires de las voces vivas de los niños, niñas, maestros, maestras, directivo docente rural y madres de familia, que participaron en la construcción de la investigación y para concluir, expreso mi postura reflexiva, teniendo en cuenta las voces de teóricos, participantes, permeadas con las dimensiones de la realidad.

#### **El sentir de lo innovador**

El entrar a un mundo que desconocemos, siempre genera sentimientos de duda, miedo y desconfianza o por el contrario puede generar alegría y motivación, precisamente por no saber qué puede suceder, esto nos trae de nuevo a recuperar lo que sintieron el colectivo educativo con respecto a la pregunta ¿Cómo te sentiste aprendiendo la lengua de señas colombiana?

Antes de abordar los sentires de la comunidad, conviene recuperar precedentes teóricos como Rodríguez (2020), el cual afirma que: “los aprendizajes vividos, aquellos que consiguen despertar sentimientos, emocionar, son los verdaderamente significativos y perdurables”. (p. web).

El sentir de las y los participantes al vivir la experiencia de aprender lengua de señas, era inquietante, pues no habían tenido la experiencia de tener otra manera de hablar; omitiendo lo verbal y reemplazándolo con las manos y gestos corporales. A continuación, sus sentires:

*“Fue un gran reto y es interesante aprender”.* (Niña, 2021, taller).

*“Me sentí muy nerviosa al enfrentarme a este nuevo lenguaje”. “Yo me sentí como cuando un niño del interior llega al mar primera vez, sorprendido”.* (Directivo docente, 2021, taller). *“Emoción y miedo”.*  
*“satisfacción”.* (Maestra, 2021, taller).

Las voces, expresaron sus sentires frente a la experiencia, sentires propiciados por la acción de lo nuevo, que converge al aprendizaje, indiferentemente del rol que desempeñamos. El ser maestros y maestras implica la acción de aprender cosas nuevas para construir saberes en el aula y fuera de esta; para Borrego (2018), “la innovación educativa implica necesariamente una transformación de las practicas pedagógicas, rupturas en el modelo dominante escolar y cambios en las estructuras cognitivas de los sujetos para ser efectiva la intencionalidad de la practica misma”. (p. 14), en el caso de los educandos, el aprender genera cierta tensión; como ellos mismos lo mencionan; *“retos”*; precisamente por los desafíos que genera la construcción del conocimiento y más aún cuando el objeto de aprendizaje es novedoso; por tal razones sus sentires se inclinan por el nerviosismo. miedo y asombro.

Recuperando los saberes donados, a partir de la categoría del sentir, en cuanto al aprendizaje de la lengua de señas colombiana; por el estudiante, el directivo docente y la maestra tales como: *“reto”*, *“interesante”*, *“sorprendido”* y *“emoción”*; las cuales emergen de un proceso educativo novedoso, en una escuela rural, ligado al propósito incluyente de una lengua diferente; en la cual no se utiliza la voz; para comunicarse; sino los gestos corporales; afirma lo que expresó Rodríguez (2020), acerca del aprendizaje significativo como consecuencias de experiencias que despliegue sentimientos. Por lo tanto; se hace significativo el aprendizaje; siempre y cuando haya despertado sentimientos a partir de vivir el aprender; de ahí cuando expresamos que se debe aprender para la vida y no para el momento.

Quizás ese aprender para el momento, se da por la postura del maestro o la maestra en el aula, si no hay motivación por parte del orientador, mucho menos del colectivo de escolares; por lo tanto, no genera emociones positivas y como consecuencia no hay aprendizaje.

El aprender lengua de señas en el entorno educativo, varió las dinámicas del pensum establecido en el centro educativo, lo que comúnmente se repetía en lo que respecta a comunicación fue interrumpido por una acción diferente. Hoy por hoy, las sociedades están estereotipadas, bajo unos parámetros considerados “normales” o “estándar”, que dejamos de lado las otras formas posibles de lo diferente, dejando de lado la realidad social y cultural que dan cuenta; que, en esa diferencia, viven miles de personas; también sujetos de derechos con otras maneras de existir y que sería bueno que también miremos como ven y escuchan el mundo, volviéndose una interacción donde gane el enriquecer conocimientos a partir de la diferencia del otro y de lo otro; tal cual lo hicimos con un lenguaje diferente al verbal; la lengua de señas colombiana; lengua natural de la comunidad sorda..

Toda nuestra vida está atravesada por emociones, el vivir nuevas experiencias en el aula, planteadas desde el enfoque inclusivo; en la cual despierte nerviosismos, asombro, interés entre otros sentires; puede generar aprendizajes significativos, tanto para las y los educandos como para las maestras y maestros, desplegando conocimientos para la vida.

## **Pensar en la necesidad de todas y todos es pensar en inclusión**

Una vez abordado el sentir de la comunidad educativa, en relación con el aprendizaje de la lengua de señas colombiana, conviene recuperar ahora, sus pensares, como premisa importante para dar sentido a la siguiente pregunta dinamizadora: ¿Qué piensas acerca del aprendizaje de la inclusión y la lengua de señas colombiana?

Aquí, se desplegó el pensar de las y los sujetos, teniendo en cuenta que pensar “es un ejercicio mental y experiencial” (Arboleda, 2013, p. 4); es decir, que quien lo vive, debe tener la capacidad de reflexionar críticamente frente a la experiencia y atender a una postura, como consecuencia de lo vivido y reflexionado. Añadiendo a este precedente, recogemos lo que determina Villalba (2006), “El pensamiento es, ante todo, un proceso de cognición generalizado de la realidad, para formar conceptos en los que se reflejen de manera particular” (p.7).

Atendiendo a las voces de las y los participantes, se pudo recoger sus pensamientos iniciando por las niñas y los niños; posteriormente el de las maestras y maestros luego de haber tenido la experiencia; los cuales fueron:

*“Pienso que ha sido diferente a todo lo que nos enseñan en la escuela”* (niña, 2021, taller). *“Fue necesario para la comunicación con nuestra compañera”* (niña, 2021, taller). *“es una lengua muy divertida de aprender, también necesaria”* (niño, 2021, taller).

*“Reconocimiento a la diversidad, hay que reconocer que estamos en un mundo diverso”* (Maestra, 2021, taller). *“Desde el ámbito educativo implementar. Posibilitar espacios, mecanismos, para que la escuela este abierta a todo esto que nosotros llamamos diferencias, esas diferencias son las que nos hace enriquecer el trabajo y enriquecer los contextos; entonces debemos entender esa inclusión es la manera de poder responder a esas diferencias y responder a esas individualidades. De allí parte flexibilizar el currículo”* (Maestra, 2021, taller). *“Pensar en lenguaje de señas es aceptar que se hace necesario adquirir estos conocimientos ya que en nuestras aulas de clases pueda que existan niños con estas condiciones y sería muy bueno enseñarles este lenguaje y así tener una buena comunicación”* (Maestro, 2021, taller). *“Un reto en el cual nosotros debemos estar abiertos y prestos a aprenderlo”* (Maestro, 2021, taller). *“Cada docente deberíamos estar preparados pedagógicamente para asumir esta responsabilidad”*. (Maestra, 2021, taller).

Se evidencia entonces; en los anteriores pensamientos en torno a la experiencia, la relevancia de las categorías de *“necesidad”*, *“reconocimiento a la diversidad”* y *“posibilitar espacios a las diferencias”* tres categorías que muestran las reflexiones en torno a la inclusión y que a la misma vez vislumbran un camino a seguir, aseverando que como punto de partida se localiza la necesidad que se torna a hablar de la realidad y sus dimensiones; y es aquí cuando toma fuerza la postura de

Villalba(2006);con el hecho de decir que el pensamiento es un proceso de cognición generalizado de la realidad y genera nuevo pensares y nuevos conceptos.

La discusión en torno a la inclusión se ha venido dando de manera paulatina en el mundo, específicamente, si hablamos de la lengua de señas muy pocos conocen; debido a que no han tenido la necesidad de comunicarse con personas sordas; sin embargo, dentro de las comunidades educativas se volvió una necesidad por razones como la participación de estudiantes sordos y sordas en las aulas de clases, entonces hay que reflexionar en tomar las acciones adecuadas que den respuesta a la educación equitativa de todas y todos los aprendices.

## **Reflexionando y asumiendo compromisos**

Después de conocer los sentires y pensamientos de la comunidad educativa, es importante recoger sus reflexiones y abordajes para sí mismo; por lo anterior, es preciso recuperar la pregunta ¿Cómo puedes describir tu experiencia en relación con el aprendizaje de la lengua de señas colombiana?; a lo que la comunidad educativa donó lo siguiente:

*“Fue una experiencia muy divertida” (niño, 2021, taller). “motivadora, como enseñanza, seguir aprendiendo y prestar atención”. (niña, 2021, taller).*

*“El aprendizaje de la lengua de señas ha sido oportuno ya que a mí alrededor hay personas sordas” (Maestra, 2021, taller). “Fue una experiencia rara, es algo que causa inquietud y llegar como a ese cuestionamiento: ¿cómo hacer para comunicarse con estas personas y es una contracción de sentimientos encontrados entre querer aprender más, pero entre cuestionamientos.es algo interesante” (Maestra, 2021, taller).*

*“De gran importancia, me llama mucho la atención, se le debe poner el empeño a aprenderlo” (Maestro, 2021, taller). “con ganas de seguir aprendiendo”. “Aunque a veces es difícil, es interesante y fácil cuando practicamos” (Maestro, 2021, taller).*

Ahora bien; para empezar a desplegar mi posición con respecto a la pregunta anterior, traigo a colación teorías establecidas, como la de Lipsky y Gartner (1999), que definen la inclusión a partir de los apoyos y servicios pedagógicos necesarios en el ámbito escolar:

La provisión a los alumnos incluyendo a aquellos con dificultades, en la escuela de su barrio, en clases generalmente apropiadas, de los servicios de apoyo y las ayudas complementarias para el alumno y el profesor, necesarias para asegurar el éxito del alumno en los aspectos académicos, conductuales y sociales, con el objetivo de preparar al alumno para que participe como miembro de pleno derecho y contribuya a la sociedad en la que está inmerso” (p. 763).

Los autores plantean la inclusión, teniendo en cuenta los servicios de apoyos necesarios tanto para estudiantes; como para colectivo de maestras y maestros, los cuales garantizan el éxito académico; pero entonces, haciendo contraste real con el contexto paulinista, no existe el aporte pedagógico aun, de ese talento humano que necesitamos; sin embargo, la comunidad educativa muestra su despertar, en la realización de pequeñas acciones inclusiva, a partir del aprendizaje de lengua de señas colombiana; puesto que la categorizan como “*oportunidad*” y esto despliega la reflexión del querer “*seguir aprendiendo*”.

Ahora bien, si evocamos la definición de Molina (2008), planteada en el apartado de referentes; confiere la categoría de inclusión, a partir de la discapacidad, en la cual expresa que se necesita verdaderos cambios en cuanto a la participación de las comunidades en procesos inclusivos, que conlleve a obtener consecuencias positivas como reconocer las diferencias y enriquecer conocimientos a partir de estas.

### ***Sentires, pensares y reflexiones***

Al transitar por los pensares, sentires y reflexiones en el segundo capítulo de esta investigación, es pertinente recoger a manera de síntesis, los saberes que emergieron de las donaciones brindadas de la comunidad educativa que hicieron parte del caminar:

. Pensar en inclusión en el entorno educativo es reflexionar teniendo en cuenta tres premisas: necesidad, reconocimiento a la diversidad y posibilitar espacios a las diferencias. La primera parte de la realidad del contexto escolar en torno a sus dimensiones, la segunda son las acciones incluyentes y la tercera, es consecuencia de la inclusión. Pensar en incluir las diferencias; es pensar en acciones que enriquecen prácticas de aulas y por ende los contextos.

. El sentir que despliegan acciones inclusivas es directamente proporcional a la motivación con que se realice; puesto que se hace aún más significativo, cuando el interés es genuino y solo es genuino cuando se reconoce y valora las diferencias.

. Normalidad es determinado por la diferencia, lo normal es reconocer que hay diversidad, la cual es el punto de partida para enriquecer conocimientos culturalmente.

## **Reflexiones finales**

En el presente apartado doy cuenta inicialmente de los logros que surgieron a la luz de la recuperación de los procesos que se dieron de la inclusión de la lengua de señas colombiana y los sentires, pensamientos y reflexiones en torno al tema; de la comunidad participante del centro educativo rural Puquí Abajo y paulinista; posterior a esto destaco las propuestas que considero pueden generar inquietudes en los lectores y propiciar un nuevo proyecto que trate de contestar aquellos interrogantes a los que no se pudo dar respuestas en este trabajo de grado y para finalizar, expreso una serie de recomendaciones que considero son pertinentes para ir dando pasos firmes en lo que a educación inclusiva respecta en los contextos escolares.

### **Logros**

Este trabajo investigativo nos dio la posibilidad de recuperar los sentires y pensares de los procesos inclusivos que se dieron a partir de la enseñanza de lengua de señas colombiana; la cual partió de una experiencia particular que se dio por la participación de una estudiante sorda en el aula de clases de una de las sedes de la comunidad Paulinista y que trascendió a todo el centro educativo rural en general en el municipio de Valdivia del departamento de Antioquia. Enfocados en darle sentido completo al trabajo realizado, vislumbramos las nuevas configuraciones de saberes que surgen de la práctica de acciones inclusivas propiciadas por la maestra investigadora.

Como aspecto importante, se resalta que esta investigación se dio como la continuación de algunas acciones inclusivas realizada por la maestra investigadora dos años atrás; sin tener pleno conocimiento y formación estructurada de la lengua natural de la población sorda colombiana; sin embargo, pudo realizar un acercamiento comunicativo por medio de las señas con el vocabulario básico auto aprendido con la estudiante sorda; lo cual fue el despertar del significado de la experiencia que ayudó a configurar inicialmente la mirada personal y profesional del concepto de mundo diverso de la maestra y la transformación de prácticas pedagógicas aprovechando tal riqueza lingüística.

La inclusión y el respeto por la diferencia, es un aspecto que se practica desde la realidad, el construir y compartir saberes dentro de un aula de clases con la presencia de una estudiante en condición de discapacidad auditiva, acercó a sus compañeros y compañeras a ser empáticos con la diferencia radical que existía en relación con el sentido del oído, la cual evocó la motivación voluntaria de sumarse al aprendizaje de la lengua de señas colombiana para intentar entablar interacciones comunicativas con todas y todos los integrantes de curso.

La experiencia que marcó y dejó huellas expresada al inicio de este apartado a la maestra investigadora; tuvo gran impacto de afectación personal y profesional a tal punto que fue motivo de investigación para recuperar los procesos vividos, los cuales hacen parte de la vida de cada ser humano, que marcan un significado de acuerdo a la importancia que se le da; además, de reflexionar acerca de las voces que expresaron sus sentires y pensares en relación a la experiencia de conocer y aprender acerca de la lengua natural nacional de la comunidad de sordos y sordas.

Por lo tanto se pudo recuperar saberes y construir nuevos; tomando en cuenta la experiencia viva y real de lo que está sucediendo en el centro educativo y lo posible que siga construyendo en cuanto la accesibilidad, permanencia y participación de estudiantes en condición de discapacidad y que gozan de su pleno derecho a la educación y cómo desde las orientaciones curriculares, aptitudes de maestros, maestras y comunidad en general, respondemos a esas diferencias, que finalmente enriquecen el contexto educativo con la oportunidad de *aprender del otro que difiere de mí y lo que yo puedo donar para que aprendan.*

Principalmente dentro de la comunidad de investigación, se pudo establecer y reflexionar acerca las diferencias que potencian los contextos culturalmente y que, sobre la base de esta premisa, se exaltan valores como: el respeto, la tolerancia, la identidad, la sana convivencia y la equidad en entornos educativos y sociales, que potencien el reconocimiento de que somos sujetos diversos con los mismo derechos y deberes

Además, surgieron nuevos conceptos con base a la realidad del contexto paulinista, tales como:

La discapacidad, no se debe centrar desde el punto de vista negativo, el pensarla como enfermedad, disminuye las posibilidades de que salga a la luz las potencialidades que cada sujeto tiene; puesto que su condición no define la personalidad, en cambio puede existir alguna habilidad o habilidades en otros aspectos que no limitan la donación de su saber, encaminando entonces, que la discapacidad puede ser sinónimo de oportunidad, teniendo en cuenta la diversidad, no solo de esta población; sino de todas y todos los estudiantes. .

La lengua de señas colombiana fue considerada como esa forma distinta de comunicarse; que aporta riqueza cultural tanto a los y las oyentes como a los donantes. Los primeros se benefician con el aumento de habilidades lingüísticas gesto visuales expresadas con el cuerpo y los segundos visibilizan su cultura y disminuyen las barreras en la comunicación e interacción.

La inclusión es el compartir con todas y todos, sin excepción alguna, teniendo como premisa el valor por la diferencia y como compromiso voluntario aprender de ella, para enriquecer contextos culturalmente.

La inclusión en escuelas rurales es el precedente que se dona a partir de la realización de esta investigación como ruta a seguir; para realizar acciones y gestiones inclusivas en escuelas rurales que no cuentan con el acompañamiento de personal de apoyo pedagógicos.

Inicialmente el maestro o maestra de manera consciente hace la identificación de la experiencia en la práctica pedagógica, emprende la posición del viajero, saliendo de su zona de confort y empieza a escribir su historia, tratando de enriquecer su relato de experiencia, teniendo en cuenta la observación, la concentración de lo que sucede en su contexto, siempre leyendo y analizando la realidad que vive. A partir de lo dicho, se debe indagar reflexivamente, acerca las necesidades específicas que se evidencien en cada estudiante y formas posibles de abordarlas.

Luego de analizar las formas posibles de abordar las necesidades, hay que reflexionar acerca de las habilidades que posee el docente y evaluar si dichas habilidades aportan a al proceso inclusivo que se adelanta; en caso contrario, es necesario buscar, indagar, escudriñar, aprender y recuperar autores, que permita dar nociones de las acciones a realizar.

Al definir el plan de acción, es indispensable pensar en involucrar los diferentes grupos de interés, (maestros, maestras, estudiantes, padres y madres de familia); para propiciar la participación, igualdad de oportunidades y la equidad del aprendizaje, propiciando así, un ambiente en el cual se viva la diversidad, en el marco del reconocimiento y respeto de los derechos humanos.

Una vez definido los grupos de acción, es importante contar con el apoyo del directivo docente, convocar a maestros y maestras, con el mismo interés pedagógico, para articular saberes y exaltar habilidades que aporten a desempeñar roles en el proceso de gestiones académicas, directivas, económicas y comunitaria necesarias, con el propósito de generar un punto de partida para la continuidad de los procesos inclusivos en los centros educativos rurales.

Cabe resaltar, que es de suma importancia sistematizar el camino recorrido, partiendo de la experiencia, con el fin de dar a conocer la calidad de docentes investigadores que realizan prácticas pedagógicas inclusivas en la ruralidad; además de enmarcar la ruta a otros maestros y maestras que necesiten de la orientación.

Ir más allá de los sucesos que normalmente pasan dentro del aula, implica tener hallazgos, preguntas, dudas e inquietudes; el punto de partida entonces es asumirlos como desencadenante de aquello que inicialmente inquietó; tal cual aconteció paralelamente durante la recolección de información de esta investigación y que generó el emprender acciones que llevó a obtener resultados visibles en beneficio, de la población con discapacidad del centro educativo, tales acciones fueron:

La apropiación de decretos y leyes que regulan la educación, según el estado colombiano en el marco de la inclusión, con el fin de tener lucidez y claridades frente al conocimiento de derechos y deberes de los actores de la educación.

La lectura de la realidad de estudiantes en condición de discapacidad, marcados por la invisibilización de su situación por parte del estado a falta de un documento que los encasillen desde el término médico como personas con una discapacidad específica. Invisibilidad que se

asume como consecuencia de los pocos recursos económicos por parte de las familias y desconocimiento; para realizar dicha documentación.

La conformación de un equipo interdisciplinar de inclusión; de maestros y maestras, a partir del reconocimiento de las personas en situación de discapacidad como sujetos de derechos, con el objetivo de mejorar la realidad que permea a las familias de los estudiantes rurales con estas situaciones o condiciones de nuestro centro educativo.

Diseño de formatos para rastreo, por medio de valoración pedagógicas, realizadas por maestros y maestras, de estudiantes con signos de alertas o discapacidad evidente, tal como lo expresa el decreto 1421 (2017).

Gestiones de brigada de salud y profesional de apoyo ante entidades gubernamentales locales, para mitigar el impacto del olvido a estas comunidades rurales.

Realización de brigada de salud con propósitos definidos, tales como: creación de historias clínicas de estudiantes con discapacidad o signo de alerta y formato de anexo tres, con remisiones correspondientes, para seguir gestando como haya lugar.

Reconocimiento de esta investigación como la primera en el municipio de Valdivia en adelantar acciones inclusivas, partiendo de la realidad del contexto, asumida y adelantada por una maestra de aula.

Inclusión de la enseñanza de lengua de señas colombiana, en espacios de organización institucional con objetivos de formación docente como lo es el microcentro paulinista.

Esta investigación buscó conocer las consecuencias de la inclusión de la lengua de señas en un plantel educativo rural, en donde ya conocemos la precariedad de todos los recursos, lo que hace la situación más tensa; sin embargo, el hablar de inclusión e incluir implica, primero en reflexionar con lo que se cuenta, seguido en sentirse parte de la diferencia y como tercero, luchar

por medio de argumentos y acciones; porque las múltiples formas de excluir se camuflan con el desconocimiento.

## **Propuestas**

Estar atentos, alertas, perceptivos y participativos en nuestro entorno educativo puede generar inquietudes, dudas, interrogantes que conlleve al inicio de una investigación basada en la experiencia pedagógica, entendiendo que siempre estará centrada en la realidad del contexto escolar; lo cual aportaría en gran medida a las posibles formas de acaparar en pro de las problemáticas académicas, sociales, culturales, políticas y hasta económicas que se entretrejen en las comunidades educativas.

El haber tenido la experiencia y la oportunidad de tener en mi salón de clases a una estudiante sorda, ha configurado mi manera de percibir el mundo en el plano de lo personal y lo profesional, considerando conscientemente las realidades que permean el contexto y analizando con detenimiento lo que sucede a mi alrededor, para visibilizar situaciones aparentemente normales.

Como consecuencia de reconocer la diversidad en nuestra comunidad educativa, reflejado en todas las acciones que se desplegaron a partir de una pregunta; consideramos plasmar en este apartado las inquietudes que aún nos aquejan en relación con el tema de la inclusión y que posiblemente puede afectar a los lectores y pueda dar continuidad a otras investigaciones.

Las difíciles y situaciones vislumbradas en torno a la inclusión en los contextos escolares, se da principalmente en las contrariedades de lo que se plasman en las leyes y decretos emanadas por los entes que se acotejan en la cabeza de la jerarquías políticas y que suponen que todo lo que demandan se da o se realiza a plenitud de sus disposiciones y que asociándolo con la realidad que viven las comunidades, el contraste es otro; entonces, ¿Cómo se pueden establecer políticas internacionales y nacionales, sin fantasías utópicas, que aborden la realidad del contexto? ¿Serán conocidas por estos entes gubernamentales, las condiciones reales en que se encuentran las poblaciones vulnerables, como en este caso, las campesinas?, teniendo en cuentas estas premisas;

¿Cuáles serían las verdaderas políticas, que convergen a la realidad de la población vulnerable en nuestro país?

Ahora bien, pasemos a los gobiernos locales, que también suman importancia en esta investigación en torno a acaparar y asumir esas políticas que para mal o bien nos incluyen o excluyen. Nos llama mucho la atención que las entidades gubernamentales, siempre hay unas dependencias, en este caso nos interesa la de educación. En torno a esta, es a la que siempre acudimos los maestros y maestras, si de gestiones en nuestro campo se trata, pues para esta investigación, no fue la excepción; sin embargo, al interactuar en lo que respecta a las acciones asumidas por el movimiento social de docentes, generaron dudas como: ¿los funcionarios contratados por el burgomaestre de turno, realmente tiene el perfil que se necesita en esta dependencia?; además, ¿Estos funcionarios conocen plenamente lo que educación respecta?; en caso tal que la respuesta a la anterior sea no, ¿Qué acciones o que posturas toman para conocer de tema?

Ahora, Centrándonos en el plano de la educación, específicamente en las acciones de los maestros y maestras y reconociendo que el enfoque inclusivo debe ser la columna vertebral de los currículos, ya que las políticas aseveran la participación de estudiantes diversos y no hablamos solo de la discapacidad; sino con termino general ¿Por qué se da aun en pleno siglo XXI, prácticas de aula, sentado bajo un esquema tradicionalista, si se ha evolucionado en el concepto y la práctica de la inclusión?; además, es evidente que estas acciones solo muestra avances “positivos” en unos pocos y en el resto del estudiantado el progreso no se ve; entonces, ¿Qué practicas pedagógicas son las más pertinentes, a sabiendas que en nuestros contextos escolares la diversidad es la realidad? ¿las maestros y los maestros, conocemos la inclusión escolar y la trascendencia de este término a través del tiempo?

## **Recomendaciones**

Ahora en este apartado, y después de haber caminado lo que respecta a la investigación, donaremos las recomendaciones que consideramos pertinentes emplear para que empecemos con pasos cortos, pero seguros, procesos inclusivos en nuestros contextos escolares en torno a la inclusión de lengua de señas.

Las experiencias en la práctica pedagógica son el punto de partida de las investigaciones más sensibles si se aborda a partir de la realidad que se vive en cada contexto.

. Reconocimiento creciente de la lengua natural de las personas sordas, la cual posee una estructura completa, llena de sentido y riqueza cultural, que pueden ser incluidas en los pensum de currículos y todos los procesos escolares para garantizar educación inclusiva.

. Las acciones diferenciadas de los maestros y maestras, ante los propósitos de currículos homogeneizadores, pueden transformar poco a poco las realidades en el aula de clases, creando ambientes educativos participativos y democráticos.

. El cambio de percepción de la discapacidad como una enfermedad; para asumir la posición y creencia que todas y todos somos personas con habilidades diferentes e ir cultivando este saber, en espacios de aprendizajes, puede generar cambios de perspectivas.

Cada sujeto al considerarse parte de la diferencia debe tomar una posición de responsabilidad social, como lo es, por ejemplo, aprender Lengua de señas colombiana; con el fin de disminuir la brecha de la comunicación y avanzar en la transformación de paradigmas.

En lo que concierne con la licenciatura en educación básica primaria, sugerimos incluir cursos vacacionales de lengua de señas colombiana, al colectivo docente estudiantil, de la Licenciatura en educación básica primaria; puesto que, si miramos el contexto educativo real, la participación de estudiantes sordos y sordas en las aulas de clases es cada vez mayor; por lo tanto, sería bastante positivo formarnos en este aspecto; además, como reconocimiento a la comunidad sorda que también hace parte del Alma mater y a nivel nacional.

# Bibliografía

## Referencias bibliográficas

- Acuña, X, Adamo, D y Cabrera, I. (2009). Diccionario bilingüe lengua de señas chilena/español: Un desafío lexicográfico. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 51(2), pp. 173-192.
- Álvarez, A y Álvarez, V. (2014). Métodos en la investigación educativa. Horizontes educativos.
- Arnais, P. (1999) Educación y diversidad. *Documento Madrid España*.
- Barahona, L. (2009). La lectura: ¿Un problema sin solución para los sordos? *Universidad pedagógica nacional*. [https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Alfonso\\_INSOR\\_Lectura\\_problema\\_sin\\_solucion\\_sordos\\_2009.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Alfonso_INSOR_Lectura_problema_sin_solucion_sordos_2009.pdf)
- Bárcena, F, Larrosa, J, y Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Bejarano, O y Gutiérrez, M. (2018). Educar para el dialogo crítico y la inclusión. Estrategia pedagógica para transformar la práctica docente. *Universidad de La Salle*
- Besalú, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Síntesis. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/26454>
- Bochenski, I. (1988). Los métodos actuales del pensamiento. *Ediciones Rialp*, 16ed.
- Borsani, M. (2011). Construir un aula inclusiva, talleres de 50 capacitaciones *Novedades Educativas* [https://scholar.google.es/scholar?hl=en&as\\_sdt=0%2C5&q=Borsani%2C+M.+%282011%29.+Construir+un+aula+inclusiva%2C+talleres+de+50+capacitaciones+Novedades+Educativas+&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Borsani%2C+M.+%282011%29.+Construir+un+aula+inclusiva%2C+talleres+de+50+capacitaciones+Novedades+Educativas+&btnG=)
- Bolívar, R. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51,9-22
- Borrego, A. (2018). Análisis del discurso de las concepciones de innovación en los proyectos: premios a la Investigación e Innovación Educativa IDEP desde el 2007 hasta el 2015 y los premios Compartir al Maestro desde 1999 hasta 2015 en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/12856/BorregoTrujilloAlexandra2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cabrera, B, Cabrera, L, Carmen, P y Zamora, B. (2011). La desigualdad legítima de la escuela justa. *RASE Revista de Sociología de la educación*, 4, 1, p 331. [file:///C:/Users/Sistema/Downloads/document%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sistema/Downloads/document%20(1).pdf)
- Calderón, M (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), pp. 43-58. [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1791/2012\\_Calderón\\_La%20educación%20inclusiva%20es%20nuestra%20tarea.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1791/2012_Calderón_La%20educación%20inclusiva%20es%20nuestra%20tarea.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Teacher training for inclusive education*. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=s1688-74682013000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=s1688-74682013000100002&script=sci_arttext)
- Calvo, G. (2007). Colombia. La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa. *Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular Región Andina / OIE-UNESCO*. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive\\_Education/Reports/buenosaires\\_07/colombia\\_inclusion\\_07.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/colombia_inclusion_07.pdf)
- Casanova, M. (2003). El tratamiento de la diversidad en la educación básica española. *Revista iberoamericana de educación*, 31, 121-143. <https://core.ac.uk/download/pdf/41560836.pdf>
- Cardona, M. (En proceso de publicación). Necesidad de conocer: dispositivo epistémico para potenciar la matemática propia en la senda de la paz. Ponencia universidad de Antioquia.
- Celis, H y Gutiérrez, P. (2011). Políticas públicas en discapacidad en Colombia. Breve reflexión teórica, algunas cifras, conclusiones y retos inmediatos. *Revista CIFE*, 13 (19), 151-166 <file:///C:/Users/Sistema/Downloads/Dialnet-PoliticasyPublicasEnDiscapacidadEnColombia-5061141.pdf>
- Constitución Política de Colombia [const]. Art. 67. 7 julio de 1991 (Colombia). <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPoliticaColombia-1991.pdf>
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 01(01), p. 14-30. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518>
- Cruz, R, Iturbide, P y Santana, E. (2017). Implicaciones de la inclusión de alumnos con discapacidad en la práctica educativa. *Congreso nacional de investigación educativa*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0585.pdf>
- Decreto 1075 de 2015 [Ministerio de Educación Nacional]. “Por el cual se adiciona el Decreto 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación, para reglamentar la Ley 1740 de 2014. 26 de mayo de 2015. [https://www.redjurista.com/Documents/decreto\\_1075\\_de\\_2015\\_presidencia\\_de\\_la\\_republica.aspx#/](https://www.redjurista.com/Documents/decreto_1075_de_2015_presidencia_de_la_republica.aspx#/)

- Del Real, N y Ortega, H. (2014). Aplicación de apoyo visual para el aprendizaje del alfabeto dactilológico con realidad aumentada. *Universidad autónoma de ciudad Juárez*. <http://148.210.21.138/handle/20.500.11961/3209>
- Dubet, F. (2005). La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº9. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/325/473>
- Declaración de Incheón. (2015). Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. *Educación 2030*. <https://catesco.org/es/2018/02/28/declaracion-incheon-y-marco-deaccio-paea-la-realizacion-del-objetivo-de-desarrollo-sostenible-4/#:~:text=La%20Declaraci%C3%B3n%20de%20Incheon%20es,nueva%20visi%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n>.Escribano, A y Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos. *Narcea, S.A. de Ediciones*. <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=78i2cjCiNooC&oi=fnd&pg=PA11&dq=inclusi%C3%B3n+seg%C3%BAn+piaget&ots=DqzcCG8ovQ&sig=ctzOruOTRihrXblhwLVBdz24LFA#v=onepage&q=inclusi%C3%B3n%20seg%C3%BAn%20piaget&f=false>
- Frigerio. (2012). La posición del investigador. *V Encuentro de Educación y Desarrollo Humano: sujetos y políticas del desarrollo humano: miradas plurales en educación superior*. <file:///C:/Users/Sistema/Downloads/1%20Graciela%20fRigueiro-La%20position%CC%81n%20del%20investigador.pdf>
- Gamboa, D. (2009). Aproximación a un estado del arte sobre las necesidades educativas especiales de los niños sordos en Latinoamérica. *Trabajo de grado para optar por el título de licenciatura en pedagogía infantil*.
- Ghiso, A. (2006). Practicas generadoras de saber. *Educación y ciudad*, (11). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705107>
- Granada, M., Pomés, M. & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural. Universidad Católica del Maule. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural. <https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf>
- Gómez, S. (2012). Metodología de la investigación. *Red tercer milenio*. [http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/735/Metodologia\\_de\\_la\\_investigacion.pdf?sequence=1](http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/735/Metodologia_de_la_investigacion.pdf?sequence=1)
- Granada, M Pomés, M y Sanhueza S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural*. <http://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/3301>

- Guerrero J y Pérez, W. (2015). Sistema traductor de la lengua de señas colombiana a texto basado en FPGA. *DYNA*, 82(189), 172-181
- Gutiérrez, M y Bejarano, O. (2018). Educar para el dialogo crítico y la inclusión. *Universidad de la Salle*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20181028111427/Educarparael.pdf>
- Hernández, B. (2013). Representaciones sociales de los docentes de secundaria de la inclusión al aula regular de los estudiantes sordos de la institución educativa Marco Fidel Suarez de Cauca. *Universidad de Antioquia, facultad de educación maestría en educación*. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/62/1/D0302.pdf>
- Hernández, C., Pulido, J, y Arias, J. (2015). Las tecnologías de la información en el aprendizaje de la lengua de señas. *Revista de Salud Pública*, 17, pp. 61-73.
- Hernández, E y Velásquez, J. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *EL ÁGORA USB*, vol. 16, (2). <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407755354008.pdf>
- Hernández, J. (2018). La difícil situación de las escuelas rurales en Colombia. *El espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia2020/territorio/la-dificil-situacion-de-las-escuelas-rurales-en-colombia-articulo-856698/>
- Hernández, M. (s. f.). Importancia del estudio de la lengua de señas. *Portal de lengua de Colombia* web: <https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/contenido/Lenguas-de-senas-colombiana/Resena/contenido/90&#s>
- Hernández, H, y Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6),399-420. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194028.pdf>
- Insor. (s. f). *¿Quién es una persona sorda?* Ministerio de Educación Nacional. <http://www.insor.gov.co/portalninos/quien-es-una-persona-sorda/#fp-next>
- Kiversal. (2019). Sordos o sordomudos: uso correcto del lenguaje inclusivo. Block de Kiversal. <https://blog.kiversal.com/sordos-lenguaje-inclusivo/>
- Leal, K y Urbina. J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10 (2), pp. 11-33. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144225002.pdf>
- LEY 982. (2005) Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. *Congreso de Colombia*.
- Lipsky, D. K. y Gartner, A. (1999): “Inclusion, school restructuring and the remaking of American Society”. *Harvard Educational*, 66 (4), pp. 762-795.

- Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. el concepto de educación. Capítulo del libro teorías e instituciones contemporáneas de educación.
- Martín, D, González, M, Navarro, Y Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*,4(4).  
[https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478055150007/html/index.html#redalyc\\_478055150007\\_ref13](https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478055150007/html/index.html#redalyc_478055150007_ref13)
- Ministerio De Educación Nacional - Instituto Nacional para Sordos INSOR. (2004) Orientaciones Pedagógicas para las Escuelas Bilingües Interculturales para Sordos, *Insor, en proceso de publicación*
- Ministerio de educación nacional e Insor. (1998). Lengua de señas y educación de sordos en Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421.  
<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. *MEN*, Bogotá. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-360293\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-360293_foto_portada.pdf)
- Molina, R. (2006). Hacia una educación con igualdad de oportunidades para personas con discapacidad. *Opiniones, debates y controversias*, 54(2).  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-00112006000200011](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112006000200011)
- Morales, M, Montoya, C y Ramírez, L. (2012). Señas de identidad: un estudio sobre la configuración de la identidad en sordos y sordas a partir de las experiencias de reconocimiento y menosprecio. *Maestría en educación y desarrollo humano convenio universidad y Cinde*.  
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1330/GiraldoMoralesMarcela2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nieto, L (2010). Educación Inclusiva garantía del derecho a la educación inclusiva en Bogotá D: C. <https://docplayer.es/3079535-Educacion-inclusiva-universidad-de-los-andes-facultad-de-derecho-garantia-del-derecho-a-la-educacion-inclusiva-en-bogota-d-c.html>. Web:  
<https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>.
- Obando, A. (2013). La integración escolar: visiones alternativas desde el reconocimiento de voces. *Maestría en educación y desarrollo humano*. Cinde-Universidad de Manizales.
- Ortega, P. (2019). Una reflexión desde la practica pedagógica. *Sistematización de prácticas y experiencias educativas*, 1. [https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2021/04/Sabemos\\_mas\\_de\\_lo\\_que\\_sabemos\\_sistematiz.pdf](https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2021/04/Sabemos_mas_de_lo_que_sabemos_sistematiz.pdf)

- Ortega P, Jara O, Torres A, Ghiso, A, Peña E, Molina P, Reyes B, Londoño C, Severino L, Agudelo A, Restrepo S, Bohórquez A, Almanza D, Berdugo D, Castaño E, Hincapié C, López L, Duque E, Jiménez O, Colorado J, Bermúdez L. (2019). Sistematización de prácticas y experiencias Educativas. *Plan de Desarrollo 2016-2019. Alcaldía de Medellín*.
- Parra, C. (2011), Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>.
- Pérez M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y saberes (18)*.
- Pérez, J y Merino. M. (2018). Definición de consecuencia. *Definición. De*. <https://definicion.de/consecuencia/>
- Piglia. (2005). El viaje y la investigación como modos de narrar básicos. *Modos de narrar, Universidad de Talca*. <https://callelorco.com/2016/07/01/el-viaje-y-la-investigacion-como-modos-de-narrar-basicos-ricardo-piglia/>
- Quintanilla, L. (2004). Un camino hacia la educación inclusiva: análisis de normatividad, definiciones y retos futuros. *Universidad Nacional de Colombia*. <http://www.bdigital.unal.edu.co/43135/1/1026265634.2014.pdf>
- Real Academia Española. (2013). Diccionario de la lengua española (). <https://dpej.rae.es/lema/inclusi%C3%B3n-social>
- Rendón, L. (2009). Conocimientos, poder cultural, aulas para sordos. *Biblioteca digital U de A* [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7014/1/LilianaRendon\\_2009\\_conocimientopoder.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7014/1/LilianaRendon_2009_conocimientopoder.pdf).
- Rendon, I y Bedoya, L. (2021). Ensayo: ¿Cómo potenciar la diversidad en la escuela? *Escuela y comunidades: Diversidad*. [https://drive.google.com/file/d/1OZ8WA\\_pjJ\\_7TFK5tEwhfl23gLVfL45Ep/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1OZ8WA_pjJ_7TFK5tEwhfl23gLVfL45Ep/view?usp=sharing)
- Rodríguez, S. (2020). Educación emocional: Sentir para aprender. *Magisterio.com.co*. <https://www.magisterio.com.co/articulo/educacion-emocional-sentir-para-aprender#:~:text=Sentirse%20bien%20con%20uno%20mismo,ant%C3%B3nimos%20como%20se%20cree%20habitualmente>.
- Rodríguez, M y Velásquez, R. (2000). Historia y gramática de la lengua de señas. *Pedagogía y saberes (14)*. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6242/5695>
- Romero, R y Lauretti, P. (junio 2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere* 10 (33) 1.316-4.910. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000200019](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200019)

- Sacristán, J, Alonso, R, Perrenoud, P y Linuesa, M. (2012). Diseño, desarrollo e innovación del Currículum. Ediciones Morata.  
<https://books.google.es/books?id=o5xyAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Samaniego, p. (2018). Estado del arte de los servicios de apoyo para estudiantes en situación de discapacidad residentes en países miembros de la Riinee. *Unesco-riinee*.  
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/field/santiago/pdf/4240-2018-pilar-samaniego-estado-arte-servicios-apoyo.pdf>
- Sánchez, P. (s/f). Curriculum y atención a la diversidad. *Universidad de Murcia*.  
<http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf>
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 3,1.  
[file:///C:/Users/Sistema/Downloads/LA%20INCLUSI%C3%93N%20EDUCATIVA%20UNA%20TAREA%20QUE%20LE%20COMPETE%20A%20TODA%20UNA%20SOCIEDAD.%20\(SOTO\).pdf](file:///C:/Users/Sistema/Downloads/LA%20INCLUSI%C3%93N%20EDUCATIVA%20UNA%20TAREA%20QUE%20LE%20COMPETE%20A%20TODA%20UNA%20SOCIEDAD.%20(SOTO).pdf)
- Torres, A. (1998). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Universidad pedagógica nacional*.
- Torres, A. (12 diciembre 2012). Estudio de los proyectos de integración escolar de primer año de Educación Básica en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso. *Perspectiva educacional* vol.52(1) P 124-146.
- Tovar, L. (2001). La importancia del estudio de las lenguas de señas. Biblioteca digital de la universidad del valle. <https://core.ac.uk/download/pdf/11862606.pdf>
- Unesco. (2020). La inclusión en la educación: transformar los compromisos en acciones en favor de los niños con discapacidad. <https://es.unesco.org/news/inclusion-educacion-transformar-compromisos-acciones-favor-ninos-discapacidad>
- Unicef. (2014). Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF. <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-05/Cuadernillo%201.pdf>
- Valenzuela, B, Guillén, M y Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Resources for Inclusive Education in the Context of Elementary Education*,13(2).  
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/7436/9945>
- Vidal, C, Martínez, O Y Bonilla, S. (2009). La educación intercultural bilingüe para los alumnos sordos: propuesta de innovación para garantizar su inclusión escolar. *Congreso Internacional de Innovación Educativa. La innovación educativa una estrategia de transformación*. <https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/642.pdf>

Villalba, C. (2006). *Desarrollo del Pensamiento*. Editorial Sureditores.

Wikipedia. (2006). Ubicación del municipio de Valdivia en el departamento de Antioquia. [Imagen].  
[https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Valdivia,\\_Antioquia,\\_Colombia\\_\(ubicaci%C3%B3n\).PN](https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Valdivia,_Antioquia,_Colombia_(ubicaci%C3%B3n).PN)

Zabala, M y Sabucedo, A. (2004). Integración escolar: aspectos organizativos para la atención de los alumnos con necesidad educativas especiales en la comunidad autónoma de Galicia vistos por los directores de centros escolares. *Enseñanza* 237-261.

## **Bibliografía general**

Abram, M.L. (2004). Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. [Borrador preliminar]. <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx>

Aguaded, E. (2005). Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria. Tesis doctoral. *Universidad de Granada*.

Ainscow, M. (2005, mayo). El próximo gran reto: La mejora de la escuela inclusiva. *Ponencia presentada en el Congreso sobre Eficacia y Mejora Escolar*. Barcelona.

Alegría, J. (1992). Adquisición de la lectura en el niño sordo. Problemas. *En Actas del I Congreso de FIAPAS*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Álvarez, C. (2002) *Lecciones de Didáctica*.

Arcila, E. (2001). “Hacia un aprendizaje significativo del castellano escrito como segunda lengua para el sordo”. Ponencia en el Seminario Taller “Hacia una Educación Bilingüe para el Sordo en Antioquia” *CIESOR*.

Arco, J y Fernández, A (2004). *Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades educativas especiales*. España, *Mc Graw Hill*.

Aznar, A., y González, D. (2008). ¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples. *Buenos Aires: Noveduc*

Baena, B. Vélez, M y Saldarriaga, M. *Unidades de Atención Integral*. *Departamento de Antioquia Colombia*.

Barrera, L y Fraca, B. (1998). *Psicolingüística y desarrollo del español II*. Caracas: *Monte Ávila Editores Americana*

- Barrero, A, Rosero, A. (2018). Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 39-55. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00039.pdf>
- Barriga, A. M. (2015). Diversidad cultural en la primera infancia: Un reto educativo en contextos urbanos. *Educación y Ciudad*, 24, 119-132.
- Behares, L. (1985). Implicaciones teóricas (y de las otras) del “descubrimiento de Stokoe”. En: Revista Bronckart, J. Teorías del lenguaje. *Introducción crítica*. Barcelona: Herder
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: Las escuelas inclusivas. *Calidad, Equidad Reformas en la Enseñanza*, 87, 1-10
- Bogéa, M. (2012). Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão: Políticas y prácticas. Tesis doctoral. *Universidad de Alcalá. España*.
- Bravo, A. (1999). Curriculum y educación intercultural elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural. Tesis doctoral. *Universidad de Lleida*.
- Bruner, J. (1990). El Habla del Niño. Aprendiendo a usar el Lenguaje. Barcelona: *Paidós*.
- Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J, y Ripani, L. (2017). Aprender mejor. Políticas públicas para el desarrollo de habilidades. *BID*. [https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8495/Aprender\\_mejor\\_%20Politicapublicas\\_para\\_el\\_desarrollo\\_de\\_habilidades.PDF?sequence=1&isAllowed=y](https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8495/Aprender_mejor_%20Politicapublicas_para_el_desarrollo_de_habilidades.PDF?sequence=1&isAllowed=y)
- Bustamante, B. y Guevara A. (2003). COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Como comunidad de lenguaje. Bogotá D.C., *Editoriales Universitarias de Colombia*.
- Calvo, I., Verdugo, M, y Amor, A. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. (U. C. Chile, Ed.) *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1). [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782016000100006](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100006)
- Carpio, C. (2015). Discurso de futuros docentes sobre de la diversidad intercultural. *Revista de Sociología*, 100(2), 155-172. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2086>
- Carrasco, G y Pardo, D. (1994). La integración escolar del sordo: un problema más allá de lo legal. *En Revista El Bilingüismo de los Sordos*. 1 (1) No4. Santa Fe de Bogotá.
- Cartón, H, Balerdi, F, Larrañaga, J. y Aranguren, E. (2012). ¿Qué otras competencias Castoriadis, C. (2013)? *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: *Tusquets*.
- Cayo, L., y De Lorenzo, R. (2007). Tratado sobre Discapacidad. Madrid: *Aranzadi*.
- Cdpd. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Naciones Unidas*: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Ceddis Argentina. (2016). revisión del informe de Argentina. [https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad\\_informscu mplimiento/segundoinforme\\_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo\\_argentina.pdf](https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad_informscu mplimiento/segundoinforme_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo_argentina.pdf)
- Ceddis - Bolivia. (s.f.). evaluación del segundo informe de cumplimiento de la ciaddis. [https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad\\_inform- cumplimiento/segundoinforme\\_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo\\_bolivia.pdf](https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad_inform- cumplimiento/segundoinforme_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo_bolivia.pdf)
- Ceddis - Brasil. (2017). revisión del informe de Brasil. [https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad\\_informesc umplimiento/segundoinforme\\_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo\\_brasil.pdf](https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad_informesc umplimiento/segundoinforme_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo_brasil.pdf)
- Ceddis - Chile. (2016). revisión del informe de Chile.
- Ceddis Colombia. (2016). revisión del informe de Colombia. [https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad\\_inform- cumplimiento/segundoinforme\\_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo\\_colombia.pdf135](https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad_inform- cumplimiento/segundoinforme_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo_colombia.pdf135)
- Ceddis - Costa Rica. (s.f.). evaluación del informe de cumplimiento - Costa Rica.
- Ceddis Ecuador. (2017). Revisión del informe de Ecuador. [https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad\\_informes- cumplimiento/segundoinforme\\_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo\\_ecuador.pdf](https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad_informes- cumplimiento/segundoinforme_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo_ecuador.pdf)
- Ceddis El Salvador. (2016). Revisión del informe de El Salvador. [https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad\\_informes- cumplimiento/segundo- informe\\_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo\\_elsalvador.pdf](https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad_informes- cumplimiento/segundo- informe_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo_elsalvador.pdf)
- Ceddis Guatemala. (2017). revisión del informe de Guatemala. [https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad\\_informes- cumplimiento/segundo- informe\\_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo\\_guatemala.pdf](https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad_informes- cumplimiento/segundo- informe_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo_guatemala.pdf)
- Ceddis - México. (2016). revisión del informe de México. [https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad\\_informes- cumplimiento/segundo- informe\\_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo\\_m%c3%a9xico.pdf](https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad_informes- cumplimiento/segundo- informe_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo_m%c3%a9xico.pdf)
- Ceddis - Panamá. (2016). revisión del informe de Panamá. [https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad\\_informes- cumplimiento/segundo- informe\\_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo\\_panam%c3%a1.pdf](https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad_informes- cumplimiento/segundo- informe_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo_panam%c3%a1.pdf)

- Ceddis - Paraguay. (2016). revisión del informe de Paraguay. [https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad\\_informes-cumplimiento/segundo-informe\\_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo\\_paraguay.pdf](https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad_informes-cumplimiento/segundo-informe_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo_paraguay.pdf)
- Ceddis - Perú. (2016). revisión del informe de Perú. [https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad\\_informes-cumplimiento/segundo-informe\\_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo\\_per%c3%ba.pdf](https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad_informes-cumplimiento/segundo-informe_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo_per%c3%ba.pdf)
- Ceddis - República Dominicana. (2017). Revisión del Informe de República Dominicana. [https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad\\_informes-cumplimiento/segundo-informe\\_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo\\_Rep.Dominicana.pdf](https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad_informes-cumplimiento/segundo-informe_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo_Rep.Dominicana.pdf)
- Ceddis - Uruguay. (2017). revisión del informe de Uruguay. [https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad\\_informes-cumplimiento/segundo-informe\\_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo\\_uruguay.pdf](https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad_informes-cumplimiento/segundo-informe_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo_uruguay.pdf)136
- Centrándolo, O., y Curcio, J. (2017). Financiamiento y gasto educativo en América Latina, a partir de la última generación de reformas. Sesión 3: Asignación de recursos públicos y financiamiento de la educación. Santiago de Chile: *XXIX Seminario Regional de Política Fiscal*. [http://conferencias.cepal.org/politica\\_fiscal/Viernes%2024/Pdf/Oscar%20Cetrangolo.pdf](http://conferencias.cepal.org/politica_fiscal/Viernes%2024/Pdf/Oscar%20Cetrangolo.pdf)
- Ciaddis. Organización de los Estados Americanos -OEA. [https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/txt\\_discapacidad\\_segundoinforme.html](https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/txt_discapacidad_segundoinforme.html)
- Conrad, R. (1979). *The deaf schoolchild. Language and cognitive function*. Londres: Harper and Row. *constitución política. república de Colombia, 1991*
- Correa A Jorge Ivan (1999) Integración escolar para población con necesidades especiales. *Aula abierta*
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Nueva
- Currás, C. y Dosil, A. (2001). *Diccionario de psicología y educación*. Santiago de Compostela: *Xunta*
- De Asís, R. (2017). De nuevo sobre la accesibilidad: diseño, medidas, ajustes, apoyos y asistencia. Colección Working Papers "El tiempo de los derechos" *HURI-AGE*. (4), 3-19. <https://redtiempodelosderechos.files.wordpress.com/2015/01/wp-4-17.pdf>
- Declaración de Buenos Aires. (24-25 de enero de 2017). Declaración de buenos aires - e2030: educación y habilidades para el siglo 21. (o. |. Unesco, ed.) Obtenido *de reunión regional de ministros de educación de américa latina y el caribe:*

<http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/field/santiago/pdf/declaracion-de-buenos-aires-es-2017.pdf>

- Declaración de salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales, (1994): *conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales acceso y calidad. salamanca.*
- Decreto 2082. (1996). Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o capacidades excepcionales. República de Colombia.
- Decreto 2082. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades excepcionales. República de Colombia, 1996 Decreto 2369. Decreto reglamentario de la Ley 324. República de Colombia 1997.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Unesco.
- Díaz, F y Hernández G. (2000) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Bogotá D.C, Mc Graw Hill.
- Díaz M. y Quiroz R. Corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y enfoque curriculares. Relación sistémica entre ellos.
- Díaz, A y Quirós R. Corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y enfoques curriculares. EN: Revista Avanzada N.º 10. Nov 2001
- Díaz, O, y Colaboradoras. (1997). Propuesta de lineamientos para la formación de maestros en el contexto de los procesos educativos a poblaciones con limitaciones o con capacidades excepcionales. Informe final. Bogotá. Convenio Corporación Universitaria Ibero latinoamericana – Ministerio de Educación Nacional.
- Díaz, O. (1999). Cuadernos de la OEI. Educación comparada. La Educación especial en Ibero América, Volumen 2. Madrid. *Organización de Estados Iberoamericanos*
- Díaz-Aguado, M; Royo, P.; Martínez, R. (1995). Todos iguales, todos diferentes: Instrumentos para evaluar la integración escolar. Madrid: ONCE. FURNHAM, A.; LANE, S. (1984). «Actual and perceived attitudes towards deafness». *Psychological Medicine*, núm. 14, p. 417-423. Percepción de la sordera y la integración por parte del alumnado Educar 36, 2005 167 prosord. Venezuela, Caracas. Discapacidad. En M. d.-M.-C. *Real Patronato sobre Discapacidad* -RPD (Ed.). Madrid. <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27354/amadis%2016.pdf>
- Drasgow, A. (1993). Sign Languages as the first language. Hamburgo: *Signum*.
- Duarte, J., Jauregui Berry, F., y Racimo, M. (2017). Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el tercio. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe -OrealC/Unesco. *División de Educación del BID (Banco Interamericano de Desarrollo)*.

<https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8158/Suficiencia-equidad-y-efectividadde-la-infraestructura-escolar-en-America-Latina-segun-el-TERCE.PDF?sequence=3>

- Dussel, E. (1977). *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*. Ciudad de México: Editorial Extemporáneos.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R.
- De Lorenzo, y L. Cayo, *Tratado sobre Discapacidad* (págs. 1103-1134). Madrid: Thomson & Aranzadi. Edición (M. Verdugo Alonso, Trad.) *Madrid: Alianza Editorial*.
- Insor. (1997) *El Bilingüismo de los Sordos*. 1(3). Santa Fe de Bogotá.
- Illán, N y Molina, J. (2011). Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educación en revista* (141). <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300003>
- Esponda, J., Aguilar, P., Parra, P., Reyes, A., Santana, C., y Santos, A. (2017). Estudio sobre el estado de la implementación del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en países de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación de Personas con Necesidades Educativas Especiales -RIINE. *Fundación Henry Dunant, Santiago de Chile*.
- Fernández, P. (1998): *La comunicación de los niños sordos*. Madrid: *CNSE*.
- Flórez, R. (2004). *El Lenguaje en la Educación. Una perspectiva Fonoaudiológica*. Bogotá: *Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina*.
- Flórez, R. (1996). El desarrollo de la competencia comunicativa y el aprendizaje temprano de una lengua. En: *El bilingüismo de los sordos*. 1(2). Bogotá: *INSOR*.
- Foal. (2017). *Fundación ONCE para la solidaridad con personas ciegas de América Latina*. *Foal.es*: <http://www.foal.es/es/paginas/centros-de-recursos-educativos>
- Follari, R. (1992). *Práctica educativa y rol docente: crítica del instrumentalismo pedagógico*. *Buenos Aires: Rei.137*
- Foucault, Michel. (1998) *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI, 1997. Freeman, Y. Y Freeman, D. *La enseñanza de la lectura y la escritura en español en el aula bilingüe*. *Heinemann*.
- Fridman, Boris. (1998). *Sociedad y naturaleza: Encuentros y desencuentros en el cuerpo de cada cual*. Géneros 13. *Universidad de Colima. México*.

- Fridman, B. la comunidad silente de México: una etnia ignorada. en: revista el bilingüismo de los sordos. 1(4). santa fe de Bogotá. Insor. marzo del 2000. instituto nacional para sordos-Insor. descripción y seguimiento de experiencias de integración de personas con limitación auditiva en cuatro centros educativos de santa fe de Bogotá. informe de investigación realizado por carrasco, gloria. santa fe de Bogotá. Insor. 1998.
- Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. (2004). Guías de trabajo para el estudiante.
- Furth, H. G. (1981). Pensamiento sin lenguaje. Madrid: Gráficas. *Halar*.
- García Barrera, A. (2013). Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: Las necesidades educativas personales (NEP). Tesis doctoral. *Universidad Autónoma de Madrid*.
- García, M., Gallego, C., y Cotrina, M. (marzo de 2014). Movilizando sistemas de apoyo inclusivos a través de Grupos de Apoyo Mutuo. *Education Inclusive / Inclusive Education Journal*, 7(1), 46-62. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/162>
- García, P. (1993). Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar. Barcelona: *Promociones y Publicaciones Universitarias*.
- García, V. (2000.). Guía para realizar adaptaciones curriculares. *Madrid. EOS*
- Garrido, J. (1993). Adaptaciones curriculares. Colección educación especial y dificultades de aprendizaje. Madrid: Editorial CEPE.
- Gimeno, (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.
- Gómez A. Ramírez, D, Vélez, L (2000). Integración social y retardo mental una experiencia compartida. *Aula Abierta Medellín Colombia*.
- Gómez, C. I. O. y Souto, B. C. (2011). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 111-130.
- Gómez, I. (2011). Dirección escolar y atención a la diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos. Tesis doctoral. *Universidad de Huelva*.
- González, E. (1999) Corrientes pedagógicas contemporáneas. Ed. *Universidad de Antioquia. Medellín*.
- González, G. D. G., Sánchez, B. Y. L. y Araque, C. S. (2013). Procesos transicionales en niños y niñas indígenas de primera infancia, del distrito capital a su ingreso a la escuela pública. *Revista ALETHEIA*, 5(1), 16-33. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 53

- González, I. C. G., Rubio, B. N. M. y Rubio, J. M. (2014). Fundamentos de un modelo pedagógico inclusivo y preventivo para la atención a la diversidad educativa en el grado preescolar. *Innovación Tecnológica*, 20, 1-24.
- Guevara, L. S. R. (2010). Creencias, práctica docente y propuestas para la atención de la diversidad cultural: El caso de una docente costarricense y tres infantes nicaragüenses. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 155-172.
- Guijo, V. (2008). Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva. *Revista de Educación*, 347, 55-74.
- Guzmán, B, Cely, I. y Salazar, L. (2015). Voz y experiencia: Narrativas de maestros sobre la diferencia cultural. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 205222. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce205.222>
- Helfer, L., Land, M., Okediji, R., y Reichman, J. (2016). ULAC digital. Obtenido de Guía del Tratado de Marrakech de la Unión Mundial de Ciegos: [http://www.ulacdigital.org/downloads/guia\\_del\\_tratado\\_de\\_marrakech\\_de\\_la\\_union\\_mundial\\_de\\_ciegos.pdf](http://www.ulacdigital.org/downloads/guia_del_tratado_de_marrakech_de_la_union_mundial_de_ciegos.pdf)<http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/equal%20right%20equal%20opportunity>  
[https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad\\_informes-cumplimiento/segundoinforme\\_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo\\_chile.pdf](https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/ciaddispad_informes-cumplimiento/segundoinforme_ciaddispad/evaluaciones/resumenejecutivo_chile.pdf)
- Inclusión International. (16 de abril de 2017). Inclusión International. La red internacional de personas con discapacidad intelectual y sus familias. (I. I. inclusiva, Ed.) Obtenido de Preguntas frecuentes: *Las preguntas acerca de la Educación Inclusiva que no sabía a quién preguntar*: <http://inclusion-international.org/catalyst-for-inclusive-education/faq/>
- Indarte, S., García, G., & Soto, A. (2017). Innovaciones que no sabías que eran de América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo - BID. <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8644/Innovaciones-ALC%3dSalud.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Instituto Nacional para Sordos –INSOR. (2001) Las aulas para sordos en Colombia. *Informe. Bogotá*. 70
- Izquierdo, R. M. R. (2005). Estudio de las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural. *Revista Educar*, 36, 49-69.
- Jerez, C. (1989). Actualización crítica del discurso sociológico vigente en educación especial. En: *Revista Cultura Pedagógica*, No. 2. México D.F.: Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. *Dirección general de educación normal y actualización del magisterio*,
- Jiménez, P. Y Monserrat, V. (1999). De educación a especial a educación en la Diversidad. *Málaga: Aljibe*.

- Juárez, A. y Monfort, M. (1992). Estimulación del Lenguaje Oral. Madrid: *Santillana*.
- I. & Hyltenstam, (1994) Bilingualism in Deaf Education. Hamburgo: Signum. Cáp. 8. *la educación. Santiago*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>
- León, M. (abril de 2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. (A. U. -AUFOP, Ed.) *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (70 (25,1)), 145-163. <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/impresa/159>
- Ley 115 o ley general de educación. República de Colombia, 1994 Ley 324 Por la cual se reglamenta algunas normas a favor de la población sorda. República de Colombia, 1996.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa* (21), 37-54.
- López, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74, 131-160.
- Louzano, M. (2011). Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativo-etnográfica. *Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 5(1), 87-100.
- Löwe, A. (1981). La Audiometría en el niño. Implicaciones Pedagógicas. Buenos Aires: Panamericana.
- Manrique, Luz. Informe de 22 años de servicio en el sector de la Educación Especial en Colombia. Ministerio de EDUCACION Nacional, marzo, 1994.
- Marchesi, A. (1987). El desarrollo cognitivo y lingüístico en los niños sordos. Madrid: *Alianza-Psicología*.
- Marchesi, A; PANIAGUA a, y Valmaseda, M. (1995). Desarrollo del lenguaje y del juego simbólico en niños sordos profundos. Madrid: *CIDE-MEC*.
- Martínez, A. (junio de 2017). Medidas de accesibilidad, ajustes razonables y acciones positivas. Madrid *sin barreras*: <http://www.madridsinbarreras.org/wpcontent/uploads/2017/06/sobreaccesibilidad.pdf>
- Matencio, R, Molina, J. y Miralles, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencia*, 22(67), 181-210. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i67.2187>
- Mejía, L. (2004). Estrategias para mejorar las competencias en comprensión y producción textual en los estudiantes. Medellín, *COOIMPRESOS*.

- Mejía, H. (1996). La comunidad sorda fue “escuchada “por el gobierno. En: *Revista El Bilingüismo de los Sordos*. 1 No2. Santa Fe de Bogotá. INSOR.
- Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Madrid: *Editorial Aljibe*.
- Meresman, S., y Mercer, R. (2017). Inclusión temprana. Discapacidad, diversidad y accesibilidad para cursar la vida. Montevideo: *Ministerio de Desarrollo Social -MIDES, Programa Nacional de Discapacidad -PRONADIS, Uruguay crece contigo, Banco Interamericano de Desarrollo -BID*. <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/82662/1/librillo-web.pdf>
- Mesías, V, Muñoz, Y. y Torres, S. (2013). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 25-42.
- Meza García, C. L. (2010). Cultura escolar inclusiva en educación infantil: Percepciones de profesionales y padres. Tesis doctoral. *Universidad de Salamanca*.
- Ministerio de educación (1994) Ley general de educación, santa Fe de Bogotá Colombia.
- Ministerio de Educación Distrital MEN- Instituto Nacional para sordos INSOR. (2004.). Escuela bilingüe bicultural para sordos, orientaciones pedagógicas, *documento de trabajo*.
- Ministerio de Educación Distrital MEN- Instituto Nacional para sordos INSOR. (Septiembre de 2003). los modelos lingüísticos en la educación de los estudiantes sordos *Documento de trabajo primer encuentro nacional de modelos lingüísticos sordos*.
- Ministerio de Educación Nacional - Corporación Para el Desarrollo en la Educación Básica. Aceleración del Aprendizaje, módulos para el desarrollo del programa, 2004.
- Ministerio de Educación. (julio de 2017). Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. Obtenido de *Bolivia inicia el diálogo con América Latina y el Caribe sobre Educación Alternativa y Especial*: <http://www.minedu.gob.bo/index.php/publicaciones-veaye/item/111-bolivia-iniciael-dialogo-con-america-latina-y-el-caribe-sobre-educacion-alternativa-y-especial138>
- Ministerio de Educación. INSOR. (1998). Orientaciones Generales para la Atención Educativa de Personas con Limitación Auditiva
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (6 de mayo de 2016). Otras voces en educación. Obtenido de Venezuela / MPPE: *Proceso comunitario de inclusión escolar*: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/77495>
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación* (337), 235-250. [https://www.researchgate.net/publication/39213013\\_Creacion\\_y\\_desarrollo\\_de\\_comunidades\\_de\\_aprendizaje\\_hacia\\_la\\_mejora\\_educativa](https://www.researchgate.net/publication/39213013_Creacion_y_desarrollo_de_comunidades_de_aprendizaje_hacia_la_mejora_educativa)

- Moscovici, S. (1961). El campo de la psicología social. Psicología social. Barcelona: *Paidós*.
- MPPE. (25 de junio de 2017). Otras voces en educación. (M. d. -MPPE, Editor) Obtenido de Venezuela: *recursos para el aprendizaje desarrolló plan de acción nacional*: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/228415>
- Muntaner, J. (2014). Quadern digitals. Palma de Mallorca. *Los apoyos facilitadores para la inclusión*: [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_77/nr\\_845/a\\_11342/11342.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_77/nr_845/a_11342/11342.pdf)
- Myklebust, H. (1975). Psicología del sordo. Madrid: *Magisterio Español*.
- Nieto, J. M. (1999). Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales. En N. (. Illán, *Didáctica y organización de la educación especial*, 109-160.
- Novaro, G., Borton, L., Diez, M y Hecht, A. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 173-201.
- ODS 4-Educación 2030. Diagnóstico para América Latina y el Caribe. UNESCO. *Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO -UIS. Recuperado el 8 de diciembre de 2017, de*<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002462/246275s.pdf>
- OEA | SEDI. (2016). Segundo Informe de Cumplimiento de los Estados Parte de la Convención. [https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/txt\\_discapacidad\\_segundoinforme.html](https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/txt_discapacidad_segundoinforme.html)
- OEA. (2002). “Impulso al proceso de integración educativa de la población con discapacidad a los centros de educación inicial y preescolar” *Módulo III, Medellín*,
- Oleron, P. (1983). Le Language gestual des sourds, est-il une langue. *En Reeducation Orthophonique*, (21) 409-429.
- OMS - BM. (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Resumen. Malta: *Organización Mundial de la Salud - Banco Mundial*. [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf?ua=1](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1)
- OMS & BM. (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Recuperado el 15 de agosto de 2014, de [http://www1.paho.org/arg/images/Gallery/Informe\\_spa.pdf](http://www1.paho.org/arg/images/Gallery/Informe_spa.pdf)
- OMS. (enero de 2016). Lista de ayudas técnicas prioritarias. Provisión, capacitación y empoderamiento. *Mejora del acceso a las tecnologías de apoyo para todos, en cualquier lugar*. (WHO/EMP/PHI,139Ed.) [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/207697/1/WHO\\_EMP\\_PHI\\_2016.01\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/207697/1/WHO_EMP_PHI_2016.01_spa.pdf)
- ONU. (2006). Organización de las Naciones Unidas. Recuperado el 25 de julio de 2014, de *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- ONU. (2014). Observaciones generales aprobadas por el CRPD. Obtenido de Observación general núm. 2– artículo 9: Accesibilidad: [https://conf.unog.ch/paginilla/?page\\_id=1135](https://conf.unog.ch/paginilla/?page_id=1135)
- ONU\_Observaci%C3%B3n\_General\_13\_Derecho\_Educaci%C3%B3n\_es.pdf
- Orealc / Unesco. (2010). Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad -SIRIED. *Propuesta metodológica. Santiago de Chile.* [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/24siried\\_popuesta\\_metodologica.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/24siried_popuesta_metodologica.pdf)
- Orealc/Unesco Santiago. (2013). Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad -Siried. *Resultados de la primera fase de aplicación. Santiago: UNESCO.* <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/SIRIED-resultadosprimera-fase-aplicacion.pdf>
- Oviedo, A., (2001). Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana.
- Oviedo, A. (1998). Lengua de señas y educación de sordos en Colombia. Santa Fe de Bogotá., *MEN e Insor.*
- Oviedo, A. (1998) Una Aproximación a la Lengua de Señas Colombiana. *Lengua de señas y educación de sordos en Colombia. Insor.*
- Padden, C. (1997). La comunidad sorda y la cultura de las personas sordas. *Documento mimeografiado.*
- Páez, M. (1994). Aproximación histórica de la educación especial en Colombia. *Revista: Venciendo barreras*, 7(1)
- Palmer, P. (2017). El coraje de enseñar. Explorando el paisaje interior de la vida de un maestro. (V. Merlo, Trad.).
- Parrilla, Á. (15 de enero de 2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* (327) 11-29. <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76pdf>
- Peral, M. d. (2009). Modelos de funcionamiento de los centros de recursos educativos para personas con discapacidad visual de América Latina. (P. s.-F.-R. Ministerio de Educación, Ed.) <http://www.mecd.gob.es/dms-static/7232646e-899e-4c66-b093-2c53567018ba/bp-10-foalpdf.pdf>
- Portales, P. (2012). Sistema regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad (Siried). *IX y X Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Cartagena de Indias, Colombia: OrealC/Unesco Santiago.* <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ix-x-jornadaseducacionespecial-inclusion-educativa.pdf>

- Pulido, (1995) María Cristina. El proyecto educativo. Elementos para la construcción colectiva de una institución de calidad. *Cooperativa editorial*.
- Ramírez, P. (1998). Un breve vistazo a la educación de los sordos en Colombia. En: Lengua de señas y educación de sordos en Colombia. Ministerio de Educación: Inesor
- Ramírez, P. (1995) Comunicación y lenguaje de la persona sorda. Enfoques y métodos. *Revista El Bilingüismo de los Sordos*. 1(1).
- Ramírez, P. (1998). Un breve vistazo hacia la educación de los sordos en Colombia. *Lengua de señas y educación de sordos en Colombia*.
- Resolución 1515 de junio 17 del 2000. Por la cual se establecen los requisitos para la prestación del servicio educativo en el ciclo de educación básica primaria para sordos.
- Resolución 2565. (2003). Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. República de Colombia.
- Riinee. (2017). XIV Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Acta final. Cartagena de Indias: Red Intergubernamental Iberoamericana de Necesidades Educativas Especiales -RIINEE. Recuperado el 9 de diciembre de 2017, de <http://riinee-multiverso.blogspot.com/140>
- Rincón, G. El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Sánchez, C. Aspectos de lectura y escritura en el sordo. Recopilación de artículos bibliográficos. Fonadeinsor. 1995
- Rivas, A., & Sánchez, B. (2016). Políticas y resultados educativos en América Latina: un mapa comparado de siete países (2000-2015). *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (22 (1)). doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8245>
- Rivas, M. (19 de julio de 2016). Encuesta en-línea. (P. Samaniego, Entrevistador)
- Robalino, M. (julio de 2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. PRELAC (1). <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Rodríguez, J. (2013). Escuela de bienestar para familias con personas con discapacidad. [https://discapacidad.fundacionmapfre.org/escueladefamilias/es/imagenes/T111\\_VD\\_tcm207-34369.pdf](https://discapacidad.fundacionmapfre.org/escueladefamilias/es/imagenes/T111_VD_tcm207-34369.pdf)
- Rodríguez, M.A. (1992). Lenguaje de signos. Madrid: CNSE-ONCE.
- Rojas, S. (1999). Cuadernos de la OEI. Educación comparada. Caracterización de la educación especial en Ibero América, Volumen 2. Madrid. Organización de Estados Iberoamericanos

- Gómez, H. (director). (1998). Educación: la agenda del siglo XXI, hacia un desarrollo humano. Bogotá, Editores Tercer Mundo.
- Rojas, S., y Olmos, P. (enero-abril de 2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 20(1), 323-339. <http://www.redalyc.org/html/567/56745576/>
- Romero, R, Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas.
- Salazar, A. (2016). Información de país. Chile. Santiago: Coordinación Nacional de Educación Especial, División de Educación General. Ministerio de Educación de Chile.
- Samaniego, P. (2016). Certificación, acreditación y promoción escolar de estudiantes con discapacidad en países de Latinoamérica miembros de Riinee. Estado del Arte. Quito: Unesco - Riinee.
- Sánchez, I. (1999). Material de la asignatura “Aspectos evolutivos y educativos de la Deficiencia Auditiva”. *Badajoz: UEX. Documento fotocopiado.*
- Sánchez, C. (1990) La increíble y triste historia de la sordera. Caracas: Ceprosord.
- Scheuer, M. Mateos, E. Martín, y M. De la Cruz, Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos (pp. 95-132). Barcelona: Graó. (2016). Segundo informe de cumplimiento de los Estados Parte de la Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad –
- Scheuer, N., y Pozo, J. I. (2006). Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N.
- Schraeger, O. (1983). Orientaciones diagnósticas y médicas recuperativas de las discapacidades auditivas en la infancia y la niñez que afectan al aprendizaje. En Rev. Logopedia, Foniatría y Audiología, nº4, Vol. II, pp 196-205.
- Secretaría de Educación (1998) circular 032. Departamento de Antioquia Colombia.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2004). Orientaciones para la integración escolar de educandos sordos en instituciones educativas distritales. Documento en revisión para publicación. Bogotá.
- Secretaria de Educación Distrital SED - Instituto Nacional para sordos INSOR Orientaciones curriculares para la integración escolar de educandos sordos usuarios de la lengua de señas colombiana LSC en instituciones educativas distritales. Bogotá, octubre del 2004.

- Siteal | Unesco. (2017). Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Obtenido de Información por grupos de derechos. Derecho a la educación: [http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/derechos/453/derecho-laeducacion#descripcion\\_detallada](http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/derechos/453/derecho-laeducacion#descripcion_detallada)
- Skliar C. (1997) Variables para el análisis de las políticas de educación bilingüe para los sordos. *IV 63 Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe.*
- Skliar, C. (1997) La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: Editorial EDIUNC,
- Skliar, C. (1997) La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y Pedagógica. *Mendoza: Editorial Ediunc.*
- Skliar, Carlos. La invención y la exclusión de la alteridad deficiente a partir de los significados de la normalidad. *Documento Mimeografiado.* 1999.
- Stainback, S., & Stainback, W. (2001). Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.
- Steenlandi, Dani elle. La Integración de niños discapacitados a la educación común. UNESCO Orelac. Cali, Colombia. 1992.
- Svartholm, K El aprendizaje de una segunda lengua por los sordos, Congreso de bilingüismo en la educación del sordo, Estocolmo, 1994.
- Svartholm, Kristina. Bilingüismo dos zurdos. En: Actualidad de la educación bilingüe para sordos. Porto Alegre. Editora Mediacao. 1999.
- Tercero, D. (2016). Información de país. El Salvador. San Salvador: Departamento de Inclusión Educativa. Ministerio de Educación.
- TM. (27 de junio de 2013). Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso. Marrakech. doi: <http://www.wipo.int/treaties/es/ip/marrakesh/index-old.html>
- Torres, S. (1994): Discapacidad y sistemas de comunicación. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a las Personas con Minusvalías.
- Torres, S; Rodríguez; Santana, R; y González, A. (1995). Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Touraine, Alain. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, pp. 15, 1997.

- Tovar, L. y otros. Proyecto de investigación: diseño, implementación y evaluación de una propuesta de enseñanza de la lengua escrita a los 77 niños sordos en los tres primeros grados de la básica primaria. Universidad del Valle – Instituto Nacional para Sordos, 1998. Informe de investigación – no publicado. Congreso de la República. Ley 115, Ley General de Educación. Agosto 8 de 1994.
- Unesco - UIS. (2013). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto de Estadística de la UNESCO. Obtenido de Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-sp.pdf>141
- Vargas, C., Galarza, R., Canizález, J., y Frez, N. (25 de noviembre de 2016). ICEVI-Latinoamérica se pone de largo en Madrid. (N. d. España, Entrevistador) <http://www.foal.es/es/noticias/icevi-latinoam%C3%A9rica-se-pone-de-largo-en-madrid>
- Vasco, C y otros. (1999). Teoría General de Procesos y Sistemas. Una propuesta semiológica, ontológica y gnoseológica para la ciencia, la educación y el desarrollo. *Ministerio de Educación Nacional, Bogotá,*
- Verdugo, Miguel Ángel. (2003) De la segregación a la inclusión escolar. *Universidad de Salamanca*.1 (1). INSOR.
- Vygotsky, L. (1983). Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. En: *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial *Pedagógica*. *Obras Escogidas tomo II. Moscú*
- Vygotsky, L. (1985) *Pensamiento y Lenguaje*. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Editorial *La Pleyade*: Buenos Aires.
- Walker, J. (2013). Igualdad de derechos. Igualdad de oportunidades. La educación inclusiva para niños con discapacidad. Johannesburgo: *Campaña Mundial por la Educación*. Handicap International.
- Warnock, M. (1978). Necesidades Educativas Especiales. Informe sobre Educación Especial de los niños y jóvenes ingleses. *Revista de Educación. Monográfico*, 45-73.

## **Anexos**

### **Anexo 1.**

En este último apartado, encontraremos el relato de experiencia que llamé: *vida y pasión*; puesto que aquí recupero en versos y prosa el recorrer de mi vida a partir de mis primeros años, en compañía de mi familia y seres que llegaron con un propósito a mi existir. Además, expreso varias experiencias que marcaron y dejaron huellas en mi paso como maestra y que una de ellas motivó a investigar a partir de ello y transformó mi mundo.

### **Vida y pasión**

En los noventa nací,  
En un hogar lleno de amor y valores morales,  
Aunque faltaban recursos económicos y materiales,  
Viví mi niñez muy feliz.

Al pasar de los años  
Notaba las precarias condiciones que tenía mi hogar  
Soñaba con aprender a hacer algo valioso  
Para ganar dinero y poder ayudar.

Después de mucho pensar,  
Me encaminé por la educación,  
Aprendí lo bello de este mundo mágico  
Y supe que había tomado la mejor decisión.

Fue en mayo de 2010 cuando inicié mi experiencia laboral,  
En una escuelita rural de Valdivia,  
En donde vislumbraba del río Cauca su caudal

Y de Colombia, una importante troncal occidental.

La vereda Puquí, llamada así para resaltar su bella quebrada,  
Se encuentra en la zona norte de la región Andina,  
Con hermosos valles y montañas se halla rodeada  
¡En tierra Antioqueña, tierra divina!

Un quince de mayo recuerdo que llegué  
A una linda escuela a preguntarme... ahora ¿qué haré?  
Me embargo la duda y las inquietudes en mi mente a retumbar,  
Pues no sabía por dónde empezar:  
Si para las clases empezaba a planear  
O primero a la comunidad me debía presentar.

Qué ansiosa estaba en ese momento,  
Con ganas de iniciar a tiempo,  
Una mezcla de emociones al viento  
Al tener mi primera experiencia ¡por fin, lo estaba viviendo!

## **Sonaron las alarmas**

En el recorrido de los años laborados he vivido muchas experiencias, las cuales me han llevado a afirmar que en las Escuelas Normales, no nos forman para manejar situaciones de conflicto, ni cómo actuar cuando nuestras vidas están en riesgo. Considero que vivir situaciones difíciles hace que el espíritu de supervivencia se despliegue de manera amplia y que cuando nos vemos en peligro y sin saber cómo, actuamos con el único propósito de cuidar de nuestras vidas e integridad personal.

En 2018 se vivieron días de angustia,  
Por causa de Hidroituango y una de sus salidas,  
Ocurrió una emergencia en Puerto Valdivia,

Pues sonaron las alarmas para salvaguardar las vidas.  
Una de las salidas del megaproyecto se taponó,  
Y el agua desmedida hacia poblaciones de abajo corrió  
Causando el aumento del cauce que, en riesgo a las poblaciones ribereñas dejó.

Afortunadamente el incidente no pasó a mayores: los daños y estragos se vivieron en la estructura del megaproyecto. Como el caudal del agua aumentó fue necesario alertar a las comunidades ribereñas aguas abajo; entonces empezaron a sonar las alarmas enviando un mensaje de evacuación de manera “calmada” hacia los puntos seguros, acompañadas del sonido de una sirena que, a mi parecer, nos volvía locas cada vez que se activaba. Con mis compañeras docentes susurramos: ¿Cuál es el paso a seguir? ¿Qué hacemos con los y las estudiantes? ¿Qué va a pasar con nosotras?

Con el sonido de las alarmas al viento,  
Era difícil descifrar los sentimientos,  
Al ver a las personas sin rumbo corriendo  
Y con lágrimas en los ojos llenos de lamentos.

Fue bastante impresionante ver la escena de terror que se vivía en ese momento, las personas vecinas de la escuela salían despavoridas corriendo de un lado a otro con sus documentos personales, bolsos llenos de ropa y un pito. ¡Un pito! en ese momento llegó a mi memoria la escena de la película *Titanic*, cuando los botes salvavidas se movían en medio de los cuerpos de personas ahogadas para rescatar a los sobrevivientes, como consecuencia del siniestro. Solo hasta ese momento reaccioné ante la magnitud de la situación que se estaba viviendo, mi vida y la de mis estudiantes y compañeras estaba en riesgo.

Una vez me repuse del shock empezó a rondar por mi cabeza: ¿Cómo es posible que algo así suceda? ¿Cómo nuestros gobernantes ponen en riesgo la vida de miles de personas con construcciones de esta magnitud? Eran las preguntas que me hacía en medio del caos; puesto que esa situación me había generado rabia y dolor al ver cómo nos roban la tranquilidad que teníamos

en tiempos pasados. El río Cauca pasó de ser una fuente de vida e ingresos económicos de las comunidades ribereñas a una bomba de tiempo.

Pero no era la hora de lamentarme, lo que importaba en ese momento era el ¿Qué hacer? Fue bastante triste ver a las niñas y los niños llorar del miedo, no sabía qué hacer ante esa situación de incertidumbre; afortunadamente afloró en mí la idea de cantar y distraerlos, mientras estábamos a la espera de sus familiares para que los llevaran a los puntos de encuentro seguros. Aunque temía por mi vida, siempre tuve presente calmar la angustia de mis estudiantes y noirme de allí hasta que el último estuviera con su familia: en mi pensamiento se arraigó la idea de que, seguros y fuera de peligro no iban a estar.

Mientras tanto en las escuelas, las maestras y los maestros  
Tratábamos de calmar los nervios y llantos  
De asustados estudiantes nuestros,  
Muy tristes escuchando lamentables cantos.

Allí con los nervios hasta el alma,  
Sin importar el peligro,  
Mi actuar fue hacer llegar la calma  
Y cambiar las miraditas de angustia ¡Era el objetivo!

Los abrazos, las canciones y palabras de aliciente,  
Eran la dinámica para distraer,  
Mientras afuera, en medio de esa locura,  
Las familias a cada niña y niño llegaron a recoger.

Las alarmas seguían sonando,  
Cada segundo la angustia crecía,  
Puesto que siempre estaba imaginando  
¡Que el agua muy pronto llegaría!

¡Por fin! Con su familia cada estudiante estaba,  
Migrando a los altos cerros,  
Pues la comunidad capacitada estaba,  
Pero una cosa es el trecho y otra el hecho.

Fue un día bastante agitado,  
Con lágrimas, lamentos y tristeza,  
En la memoria de quienes lo vivimos quedaron registrados,  
Momentos duros, momentos de incerteza.

Cuando estuvieron “a salvo” mis estudiantes,  
Yo aún en el caos me encontraba,  
En busca de salir de allí cuanto antes  
Volver a mi casa con mi familia ¡Era lo que deseaba!

¡Crónicas de un desastre anunciado! Era lo que percibía. En la génesis de la construcción del megaproyecto escuché a varias personas de la vereda con un punto de vista desfavorable con respecto a la construcción de este, mientras otras personas aseguraban que impulsaría la economía del Departamento. De hecho, también lo escuché de un movimiento que lucha por frenar este tipo de actividades, porque impactan negativamente al ecosistema, con la certeza de que existen investigaciones en las que se confirma la amenaza ambiental que conllevan dichas construcciones.

Con todos esos antecedentes llegué con más fuerza a decirme: ¿Dónde están las autoridades competentes que regulan estos tipos de actividades? ¿Tienen mayor valor los rubros que deja el negocio, que las vidas humanas, los seres vivos y el ambiente que ponen en peligro? ¿Cuál es el sentido humano de nuestros dirigentes para aprobar construcciones sin asegurarse de su pertinencia?

Cuando por fin en casa estuve  
Al ver mi familia, alegría sentí,  
No obstante, me embargaba la tristeza

De saber que ellas y ellos aún seguían allí.

La alerta roja por algunos meses se alargó,  
La vida cotidiana de la zona se detuvo,  
Las puertas de las escuelas cerraron,  
Un cambio inesperado hubo.

Fue un tiempo bastante difícil, las familias de mi vereda y sectores cercanos vivieron en albergues en la cabecera municipal de Valdivia durante muchos meses. Inicialmente experimentaron la dureza de convivir en sitios provisionales con otros afectados, alejados de sus bienes que con tanto esfuerzo y dedicación lograron tener. Pero, finalmente, en ese momento solo importaba una cosa, y era la vida. Pasados los días, la empresa responsable de la situación que vivían estas familias dio un auxilio económico, con la intención de que cada una arrendara casas o apartamentos para mejorar las condiciones de vida mientras pasaba la alerta roja.

Fue un tiempo difícil,  
Alejada de las aulas y estudiantes  
Esperando ansiosamente  
Que todo volviera a ser como antes.

Mientras tanto, yo esperaba con ansias que se abrieran las puertas de mi escuela para continuar el proceso académico con los y las estudiantes, así como también anhelaba llevar otra realidad para cambiar un poco todo lo que les tocó vivir. La comunicación con las familias era constante para asegurarme de saber acerca de esa travesía involuntaria.

Pasó el tiempo y por fin volvimos a reencontrarnos con las comunidades y nuestros estudiantes, las clases se daban en albergues, lejos de las zonas de peligro, aunque varias familias ya habían optado por volver a habitar sus viviendas, arriesgando las vidas y alejando a sus hijas e hijos de la academia. Pero se justificaban, dadas la incomodidad y la desesperación que generaba el no estar en esos terrenos que para ellas eran sinónimo de esfuerzo y pujanza.

Fue entonces cuando analicé que las alertas estaban sectorizadas: a pesar de que en Valdivia la alerta roja continuaba, en el corregimiento El Doce del municipio de Tarazá se había cambiado a naranja; por lo tanto, era posible que las niñas y los niños que se encontraban en la vereda Puquí retomaran sus clases. De todos modos, maestras y maestros a la escuela la hacemos con el corazón, que es lo que motiva la vocación que está más allá de las dificultades materiales, si de querer enseñar se trata. Fue por esto por lo que le planteé la idea al director de prestar la caseta de Acción comunal del corregimiento, que era amplia y ubicada en uno de los barrios más altos del sector: allí los y las estudiantes estarían bien y lo más importante, podrían continuar con su proceso académico.

No obstante, las escenas de horror vividas y de la angustiada evacuación, con el pasar del tiempo cada situación se fue acomodando y tornándose parecida a lo que era antes. Con respecto a esta experiencia, siempre he dicho que las cosas que nos suceden son para ayudarnos a crecer. Precisamente a esa caseta del corregimiento El Doce, llegó alguien que transformó por completo mi manera de percibir la vida y mi profesión: conocí a la estudiante sorda.

## **El mundo de las señas**

En la caseta de Acción comunal continuamos con las clases, ya éramos dos maestras las que compartíamos la gran sala, cada día llegaba un nuevo estudiante, a medida que las familias salían de los albergues y sus hijas e hijos continuaban con el proceso de aprendizaje en el salón provisional.

Una mañana llegó ella, tomada de la mano de su mamá y sutilmente escondida detrás de ella; mientras yo hablaba con su acudiente notaba la timidez de la niña, aunque me parecía un comportamiento normal y propio de la edad, así que no le di importancia. Ya era una estudiante activa registrada en el sistema de matrículas de mi escuela, y lo único que sabía era su condición de discapacidad auditiva, sin embargo, nunca tuve un encuentro cercano con ella pues no sabía cómo comunicarme.

En muchas ocasiones sucede que las y los docentes solo nos centramos en nuestro grupo de trabajo, olvidando que la comunidad educativa es la suma de la totalidad de quienes la integran; caemos en el error de encerrarnos en el grado que nos asignan y nuestras funciones como docentes giran alrededor de este, relegando al resto de estudiantes que quizás podrían también necesitarnos.

En las clases con la estudiante sorda solo podía asignarle actividades tales como: transcribir vocales, números, colorear, rasgar, recortar y ejercicios para afinar su motricidad, pues, como dije atrás, no sabía cómo comunicarme o hacer que me entendiera. En ese entonces sabía que existía una lengua específica para la comunicación con personas sordas, pero yo no sabía utilizarla. De igual manera noté su timidez, se alejaba de sus amigos y amigas, la mayor parte del tiempo se le veía enojada, y cuando no estaba de acuerdo con algo balbuceaba tan fuerte que causaba gracia y burla por parte de sus compañeros y compañeras.

En este sentido empecé a reflexionar acerca de lo que estaba sucediendo y, con ello, sobre el reconocimiento del derecho a la educación que tienen por igual los niños y las niñas, e incluye a personas en situación de discapacidad como la estudiante sorda. Así que pensé que debía hacer algo para que ella aprendiera, además de concientizar al grupo en la aceptación de las diferencias de todas las personas como parte de nuestra condición de humanidad, razón por la cual la alumna se hace merecedora de todo nuestro respeto y dignidad.

Es por eso por lo que asumí la tarea de indagar acerca de la Lengua de Señas Colombiana; comencé con las vocales y el abecedario, y aprendí lo básico antes de emprender a enseñar a la estudiante sorda. Durante el proceso hice memoria del pensum abordado por la institución en la que realicé mi formación docente, y me di cuenta de que eran temas que no estaban incluidos en este; me refiero a aprender otras lenguas que nos permitieran la comunicación con personas sordas o ciegas, por ejemplo, haciendo más fácil la interacción con ellas en el entorno laboral. Me hice consciente de que no basta con hablar de inclusión y abordar los temas, si no influenciarnos de un modo duradero en las vidas concretas y reales de quienes más nos necesitan.

El proceso de aprendizaje de la Lengua de señas colombiana con la estudiante sorda ha sido muy fácil, divertido y lleno de posibilidades para las dos; me di cuenta de lo inteligente que es, de

las habilidades que tiene para aprender de manera casi inmediata cualquier tema que le propongo; aprendí a conocerla y a ver cómo, poco a poco, se iba despojando de la timidez que la caracterizaba, así como su vocabulario se ampliaba progresivamente, y el mío también. Lo más bonito de esta experiencia ha sido poder compartir e interactuar con el mundo de los no oyentes, un mundo en silencio con sentidos sensibles ante lo que le rodea, que me ha hecho pensar que no son personas discapacitadas sino personas con habilidades extraordinarias.

En este compartir con la estudiante sorda aprendí a reflexionar acerca de mi práctica como docente y a cuestionar con mayor rigurosidad la manera como doy mis clases, al tiempo que aprendí a ser más sensible y flexible frente a las particularidades de mis estudiantes y, sobre todo, aprendí a ver el mundo desde otra perspectiva, la de la lengua de señas.

## Anexo 2.

### Mapeo



CENTRO EDUCATIVO RURAL "LA PAULINA"  
DANE 205854000501- NÚCLEO 419  
APROBADO MEDIANTE RESOLUCIÓN N° 0088270 DE 25 DE MARZO DE 2010  
Resolución 5132622 de 18 de noviembre del 2014

En el decreto 1421 de 29 de agosto de 2017, "por la cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad", en su artículo 2.3.3.5.2.3.1, el cual precisa la **gestión educativa y gestión escolar**, y que nos convoca en el numeral 1, del inciso c sobre las **responsabilidades de los establecimientos educativos públicos y privados**, a "contribuir a la identificación de signos de alerta en el desarrollo o una posible situación de discapacidad de los estudiantes".

En el formato vamos a tener en cuenta los siguientes aspectos:

- **Académico:** explica brevemente las dificultades que presenta el estudiante en el entorno académico, define el área y las dificultades específicas.
- **Cognitivo:** aspectos a tener en cuenta, estudiantes con diagnóstico con síndrome de Down, discapacidad intelectual leve o moderado, moderado, autismo, TDAH, etc.
- **Social:** explica brevemente como es el comportamiento dentro del aula y la relación que tiene con sus compañeros y docentes.
- **Déficit visual:** (ceguera, baja visión)
- **Auditivo:** (sordos, hipo acústicos)
- **Físico:** (discapacidades motrices, parálisis cerebral, amputación, distrofia muscular)

Favor llenar la información por estudiante:

Nombre completo \_\_\_\_\_

Numero de documento: \_\_\_\_\_ grado: \_\_\_\_\_

Sede: \_\_\_\_\_ docente de aula: \_\_\_\_\_

Acudiente: \_\_\_\_\_ teléfono: \_\_\_\_\_

¿El estudiante tiene diagnóstico?: si \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_

Explica uno o varios aspectos del estudiante, según sea necesario.

Académico: \_\_\_\_\_

Cognitivo: \_\_\_\_\_

Social: \_\_\_\_\_

Déficit visual: \_\_\_\_\_

Auditivo: \_\_\_\_\_

Físico: \_\_\_\_\_

## Anexo 3.

### Caracterización de estudiantes paulinistas

 <p style="text-align: center;">CENTRO EDUCATIVO RURAL "LA PAULINA" DANE 205854000501- NÚCLEO 419 APROBADO MEDIANTE RESOLUCIÓN N° 0088270 DE 25 DE MARZO DE 2010 Resolución S132622 de 18 de noviembre del 2014</p>											
Número	Nombre del estudiante	Identificación	Grado	Diagnóstico	Diagnóstico médico	Acudiente	Teléfono	Sede	Vereda	Observaciones de docentes	Estado
1	Wilber Alonso Rodas Monsalve	1045079652	1	No	Ninguno	Sandra Rodas	3122421905	La Barca Cautiva	Vereda Puerto Raudal	Al estudiante le cuesta concentrarse en labores académicas, se olvida fácilmente de lo aprendido, el estudiante tiene doce años y no realiza medianamente bien los procesos lectoescriturales.	Activo
2	Eider Gerardo Calle Sánchez	1,045,078,859	4*	No	Ninguno	Yomaira Sánchez	318 856 08 56	La Barca Cautiva	Vereda Puerto Raudal	Académico: no tiene buena retentiva, le da brega comprender la mayoría de los temas.	retirado
3	Hovis Orozco Herrera	1,045,425,860	4*	No	Ninguno	Camila Orozco	301733 43 71	La Barca Cautiva	Vereda Puerto Raudal	Social: es un estudiante que no le gusta que le den órdenes y fácilmente se altera y es grosero con las personas de su entorno.	retirado
4	Michel Dayana Calle Sánchez	1,044,151,473	4*	No	Ninguno	Yomaira Sánchez	318 856 08 56	La Barca Cautiva	Vereda Puerto Raudal	La estudiante se le dificulta recordar, las lecciones vistas y aprendidas en clases anteriores.	repitente
5	Yonica Orozco Herrera	1,045,425,861	4*	No	ninguno	Camila Orozco	301733 43 71	La Barca Cautiva	Vereda Puerto Raudal	la estudiante presenta dificultad para retener lo visto en las clases y los conocimientos los aprende sólo para el momento.	repitente
6	SAMIT ORTIZ GONZALEZ	1063293926	2*	No	Ninguno	DIANA GONZALEZ	3106605588	Nutabes	el 15	Es un niño con pocas capacidades para el rendimiento, retiene poco las enseñanzas, se le olvida rápidamente lo aprendido.	Activo
7	Azucena Churta Pabón	1025661339	4	si	trastorno del lenguaje	Alvaro Churta Martinez	3113733460	Los Nutabes	Vereda el 15	Académico: Se le dificulta las áreas de Lenguaje y Matemáticas. Cognitivo: Memoria a corto plazo. Social: Interactúa con las personas que la rodean. Déficit visual: Baja visión - Usa lentes	Activo
8	ANLLY VALENTINA SIERRA MARIN	1042153665	2*	No	Ninguno	CLAUDIA SIERRA	3126825494	Nutabes	el 15	ES UNA NIÑA QUE CAPTA MUY POCO Y SE DISTRAE DE UNA FORMA MUY FACIL, SE LE OLVIDA FACILMENTE LO APRENDIDO. ES UNA NIÑA TIMIDA Y SE RELACIONA MUY POCO CON LOS DEMAS COMPAÑERITOS.	Activo
9	Lujan Zuleta Yerly Vanesa	1044152585	0	No	Ninguno	Sandra Milena Lujan Zuleta	3043278071	La Paulina	Vereda La Paulina	<b>Social:</b> Se le dificulta socializar con sus pares, ya que no comprende igual que sus compañeros las dinámicas de los diversos juegos que realizan.	Activo
10	Camila Andrea Echeverría Castillo	1.073.997.606	1	No	Ninguno	Elvira Rosario Echeverria Castillo	300 218 24 51	La Paulina	Vereda La Paulina	<b>Académico:</b> Es una alumna repitente, presenta dificultades para comprender y memoriza a muy corto plazo.	Activo
11	Mazo Cardona Yoerli Eliana	1044191820	1*	No	Ninguno	Mazo Cardona Yovana Andrea	3007847278	La Paulina	Vereda Paulina	Muestra poco interés por el estudio, le cuesta bastante concentrarse en clases. Por momentos se aísla de sus demás compañeros.	Activo
12	López Blandón Ademar Gregorio	1045080364	2	No	Ninguno	Blandón Posada Melba Rosa	3503631754	La Paulina	Vereda Paulina	Es repitente, no muestra interés por el estudio, no cumple con sus tareas.	Activo
13	Darley Fabián Vargas González	1044151732	3*	No	Ninguno	Olga Lucía González Vásquez	3135184169	La Paulina	Vereda Paulina	El estudiante presenta dificultad para expresarse. No se comprende claramente lo que habla.	Activo
14	Jessica Cristina Durán Sepúlveda	1045077428	3*	No	Ninguno	Beatriz Sepúlveda	3136033987	La Paulina	Vereda Paulina	La estudiante presenta dificultad para retener o memorizar a corto o largo plazo.	Activo

15	María Manuela Luna Torres	1042153591	3*	si		Estefanía Luna Torres	3148655272	La Paulina	Vereda la Paulina	es una alumna repitente, presenta dificultades para comprender y memorizar	Activo
16	Mar Jenny Zapata Chavarria	1042153040	3*	si		Selma María Chavarria Vélez	3225438512	La Paulina	Vereda la Paulina	Presenta dificultades en el aprendizaje no sigue orientaciones con facilidad	Activo
17	Elkin Alejandro Villegas Londoño	1,041,633,711	4*	No	Ninguno	Maria hercilia Londoño	322 2886 000	La Paulina	Vereda la Paulina	no supera los objetivos propuestos	desertó
18	Johan Steven Castañeda Martinez	1045078871	3*	No	Ninguno	Nidia Oleiva Martinez Sucerquia	316950708	la paulina	Vereda la Paulina	El estudiante es repitente en el grado tercero, no toma dictado por ende no lee, presenta dificultades en las áreas de español y matemáticas. fomenta indisciplina dentro y fuera del aula, su relación con sus compañeros es bastante mala debido a que es muy agresivo, con sus docentes en ocasiones es irrespetuoso.	repitente
19	JARAMILLO MUNERA MARIANO	1018247021	3*	no	ninguno	APACELLY MUNERA GRANDA	3137344386	la paulina	Vereda la Paulina	El estudiante es repitente en el grado tercero, presenta problemas de atención y comprensión, su rendimiento académico es bajo en las áreas de español y matemáticas. fomenta indisciplina dentro y fuera del aula, su relación con sus compañeros es bastante mala debido a que es un poco agresivo, con sus docentes es buena	repitente
20	Dariana Cristina Velasquez Perez	1133075194	5*	si	parapleja	Julia Ester Perez De velasquez	3225408612	la paulina	Vereda la Paulina	la estudiante se moviliza en sillas de ruedas, esta no esta en buenas condiciones. Su accidente manifiesta que el accidente lo tuvo cuando tenia once años, actualmente tiene 19.	Activo
21	Kevin David Correa Jaramillo	1157463285	4*	si		Maria del Carmen Jaramillo Bernal	3102064421	la paulina	Vereda la Paulina	su aprendizaje es un poco lento, en algunos casos fomenta indisciplina, se olvida con facilidad lo aprendido, no vocaliza bien las palabras.	Activo
22	ROJAS HERRERA CHRISTOPHER	1042153305	4*	si	hiperactividad y trastorno de agresividad.	DIENILA MARCELA HERRERA ZABALA	3046019826	la Paulina	Vereda la Paulina	El estudiante tiene muy buen rendimiento académico, realiza de manera muy ágil las actividades programadas en cada asignatura, fomenta indisciplina dentro y fuera del aula, su relación con sus compañeros es bastante mala debido a que es muy agresivo	Activo

23	Martin Elias Tapias Parra	1032021771	1*	No	ninguno	Marleny Parra	3504509149	Los Pomos	Vereda Los Pomos	No sigue las normas indicadas, no acepta llamados de atención, es conflictivo, es agresivo, no establece buenas relaciones con sus compañeros.	Activo
24	Yerly Tatiana Parra Correa	1044152018	1	No	Ninguno	Marta Lucía García	3003331149	Los Pomos	Vereda Los Pomos	La estudiante se distrae fácilmente de las actividades que realiza, además, no memoriza y graba la información previamente estudiada, ya que al preguntarle se le ha olvidado. Por ejemplo, hoy puede saber escribir el nombre, pero después fácilmente lo olvida. La estudiante es repitente, ya que no ha aprendido a leer y escribir, debido a esta situación.	Activo
25	Jorge Luis Rivera Sinitave	1045435270	1*	No	Ninguno	Caterine Rivera	3045917783	Puqui Abajo	vereda Puqui Abajo	Podemos señalar que él muestra desinterés en las asignaturas de lenguaje y matemáticas sobre todo en el momento de concretar las actividades y realizar el proceso de aplicación de lo aprendido, a la hora de argumentar, contrastar e interpretar de acuerdo a su edad se queda se muestra incómodo y prefiere abandonar la actividad. El estudiante no pronuncia claramente algunos fonemas que integran las palabras, la producción de sus mensajes a veces se tornan confusas para el oyente, su comunicación es más espontánea con los niños de su misma edad o más pequeños que con adultos, sin embargo comprende la intención comunicativa del interlocutor. En ocasiones no logra crear una secuencia, entender textos y manifestarlos, su escritura es grande y algunas letras y número los escribe inverso. Recuerda muy poco imágenes o situaciones vividas de manera secuencial, cuenta o relata ideas cortas y precisas, en ocasiones no hay claridad frente a las preguntas literales.	Activo

26	García Gutiérrez Yeison Alejandro	1045430262	2*	No	Ninguno	Juliana Gutiérrez	3128827978	Puqui Abajo	vereda Puqui	el niño Yeison Alejandro presenta dificultades en el área de español en cuanto a la lectura, Problemas para leer en voz alta con la expresión correcta y Dificultad para deletrear. En cuanto a la escritura mala caligrafía y lo que escribe está poco organizado. En comprensión lectora no retiene lo que ha leído.	Activo
27	Jhon Alexander Gaviria Lujan	1045432848	2*	No	Ninguno	patricia Lujan	301 420 0222	Puqui Abajo	vereda Puqui	el niño Jhon Alexander presenta problemas para vocalizar las palabras y dificultades para deletrear, en la escritura lo que escribe está poco organizado. Y comprensión lectora, además presenta inconveniente al hablar, no pronuncia bien las palabras.	Activo
28	Jorge Luis Restrepo Sánchez	1045433394	2*	No	Ninguno	Olga Lucia Lujan Moreno	300 783 8933	Puqui Abajo	vereda Puqui	el niño Jorge Luis presenta dificultades en el área de español en cuanto a la lectura, no pronuncia las palabras de forma corrida. Problemas para leer en voz alta con la expresión correcta En cuanto a la escritura mala caligrafía y Omisión de letras o sílabas en comprensión lectora no retiene lo que ha leído	Activo
29	VERA AMAYA VANESSA	1045423431	2*	No	Ninguno	Ana Maria	3155376332	Puqui Abajo		la alumna no puede flexionar una rodilla, lo cual hace difícil su movilidad	Activo
30	Luisa Fernanda Rivera Sinitave	1044151606	2*	No	Ninguno	Katherine Rivera	304 591 7783	Puqui Abajo	vereda Puqui	presenta dificultades en el área de español en cuanto a la lectura, Problemas para leer en voz alta con la expresión correcta, tiene lectura lenta y Problemas para entender lo que acaba de leer. En cuanto a la escritura mala caligrafía y escritura poca legible, Omisión de letras o sílabas en comprensión lectora no retiene lo que ha leído y se le olvida lo que se le explica.	Activo

31	Alejandra Henao Lujan	1045433497	4*	No	Ninguno	Olga Lucia Lujan Moreno	300 783 8933	Puqui Abajo	vereda Puqui	Alejandra Henao tiene una discapacidad auditiva evidente, su proceso de aprendizaje se ha dado a través del lenguaje de señas Colombiana Básico.	Activo
32	Luz Mariana Agudelo Henao	1,042,151,096	5*	si	trastorno del lenguaje y alteración del aprendizaje, discapacidad auditiva	Berta Agudelo Henao	3124316441	Puqui Abajo	vereda Puqui	la alumna tiene dificultades para comunicarse, no pronuncia las palabras correctamente, a pesar que trata de hacerlo.	Activo
33	Melissa Yulieth Lopez Rodriguez	1,045,428,296	1	No	Sindrome de down	Omaira rodriguez	3117975573	Puqui Abajo	vereda puqui		Activo
34	Kedwin Alexis López Zapata.	1045426693	5*	No	ninguno	Paula Zapata	3122027819	Puqui Abajo	vereda puqui	el estudiante presenta olvidos constantes de los sonidos de los fonemas, por ende se le dificulta hacer lecturas de manera fluida, lo hace con muchas pausas y equivocaciones, debido a que letras como la b con la d, la p con la q. De ahí parte las dificultades con la interpretación y comprensión de lecturas.	desertó
35	Valeria George Vera	1044151416	4	No	ninguno	Mary Luz Vera Tapia	3106815291	Buenos Aires	vereda Buenos Aires	<b>Académico:</b> La estudiante alcanza los logros mínimos en algunas áreas, su desempeño es bajo específicamente en las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas. Aún no adquiere completamente el proceso de lectura y escritura. <b>Cognitivo:</b> Le cuesta retener y/o recordar información, es necesario repetir las orientaciones acerca de algún trabajo o temática, su ritmo de aprendizaje es lento. <b>Social:</b> Es una estudiante tímida, prefiere estar sola y le cuesta relacionarse con sus compañeros. Es difícil que exprese sus opiniones o dé razón de sus acciones.	Activo
36	YEVIN MATIAS POSADA LONDOÑO	1,045,435,329	2*	No	ninguno	FERNANDO POSADA	300 789 69 13	La Alemania	vereda la Alemania	Social: El estudiante se encuentra bajo el cuidado de su abuelo materno, no vive con la mamá porque ella se fue de la vereda, a vivir con otra pareja, dejando a su esposo y al estudiante en mención. El niño tiene 7 años, es muy callado ante las situaciones que está viviendo, no expresa nada al respecto y esto genera interrogantes ante los posibles pensamientos y afectaciones que pueda tener el niño.	Activo
37	Adriana Lucia velasquez Anaya	1045435394	1*	No	Ninguno	Hector Velasquez	3217393956	La paulina	vereda la Paulina	Estudiante con albinismo, se le dificulta leer, para hacerlo debe forzar la vista, esta situación esta limitando su aprendizaje normal	Activo

## Anexo 4.

### Gestión brigada de salud



CENTRO EDUCATIVO RURAL "LA PAULINA"  
DANE 205854000501- NÚCLEO 419  
APROBADO MEDIANTE RESOLUCIÓN N° 0088270 DE 25 DE MARZO DE 2010  
Resolución S132622 de 18 de noviembre del 2014

Valdivia 10 de noviembre de 2020.

Señor: Secretario de Gobierno de Valdivia  
Francisco Alberto González Barrera.

Cordial saludo,

El grupo interdisciplinar de inclusión del Centro educativo Rural La Paulina, atendiendo al decreto 1421 de 29 de agosto de 2017, "por la cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad", en su artículo 2.3.3.5.2.3.1, el cual precisa la **gestión educativa y gestión escolar**, y que nos convoca en el numeral 1, del inciso c sobre las **responsabilidades de los establecimientos educativos públicos y privados**, a "contribuir a la identificación de signos de alerta en el desarrollo o una posible situación de discapacidad de los estudiantes", ha venido realizando la búsqueda de estudiantes que han presentado situaciones académicas, comportamentales o de comunicación que de alguna manera han afectado su aprendizaje y que merecen valoraciones medicas pertinentes.

Por lo anterior, solicitamos a ustedes como entidad territorial competente, ayuden a programar una brigada de salud para empezar el proceso de diagnóstico y categorización de los estudiantes Paulinistas con signos de alertas, teniendo en cuenta el decreto 1421 de 29 de agosto de 2017, en su artículo 2.3.3.5.2.3.1, el cual precisa la **gestión educativa y gestión escolar**, exactamente en el inciso b, en relación con las **responsabilidades de las secretarías de educación o la entidad que haga sus veces en las entidades territoriales certificadas** la cual alude a articular con la secretaria de salud de cada jurisdicción, o quien haga sus veces, los procesos de diagnóstico, informes del sector salud, valoración y atención de los estudiantes con discapacidad.

El grupo interdisciplinar de inclusión de la Paulina, les solicita muy respetuosamente se haga la gestión de la brigada y se realice en un punto estratégico de la vereda La Paulina, para que las familias se les facilite el transporte, ya que este es una de las dificultades que se han encontrado en cuanto a los trámites para el proceso de examinación y diagnóstico de los estudiantes que lo necesitan.

Agradecemos su colaboración y gestión

---