



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 20 de febrero del 2020

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Sandra Liliana Bravo Méndez, con C.C. No. 36278983,

Jhon Wayner Perdomo Chacón, con C.C. No. 1075224203

Leidy Tatiana Velásquez Mutis, con C.C. No. 36313542.

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o _____

Titulado **“Percepciones de docentes, directivos docentes sordos y oyentes sobre la Escuela Bilingüe Bicultural”**

presentado y aprobado en el año 2020 como requisito para optar al título de; Magister en Educación para la Inclusión.

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:



CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Percepciones de docentes, directivos docentes sordos y oyentes sobre la Escuela Bilingüe Bicultural.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Bravo Méndez	Sandra Liliana
Perdomo Chacón	Jhon Wayner
Velásquez Mutis	Leidy Tatiana

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Trujillo Vanegas	Catalina

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
García Páez	Jaqueline

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Educación para la Inclusión

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación para la Inclusión

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2020

NÚMERO DE PÁGINAS: 169

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas Fotografías Grabaciones en discos ___ Ilustraciones en general ___ Grabados ___ Láminas ___
Litografías ___ Mapas ___ Música impresa ___ Planos ___ Retratos ___ Sin ilustraciones ___ Tablas o Cuadros

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO: Entrevistas, formatos de cine foro, taller y cartografía.

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

inglés

- | | |
|--------------------|---------------|
| 1. Inclusión | Inclusion |
| 2. Percepción | Perception |
| 3. Sordos | Deaf |
| 4. Oyentes | Listeners |
| 5. Lengua de Señas | Sign Language |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El presente trabajo investigativo tuvo como propósito analizar cómo las percepciones de los docentes y directivos docentes sordos y oyentes sobre los procesos de inclusión de la comunidad sorda de la Escuela Bilingüe Bicultural inciden en la implementación del Decreto 1421 en la Escuela Normal Superior de Neiva. Para este análisis se caracterizó a los docentes participantes y se analizaron sus sentimientos, creencias y acciones frente a los procesos de inclusión. Los datos recolectados permitieron concluir que los docentes son partidarios del proceso de inclusión y de la implementación del Decreto 1421.

No obstante, las percepciones expresadas desde sus sentimientos, creencias, pensamientos y acciones no favorecen la implementación de este decreto y obstaculizan el proceso de inclusión, porque deducen que al no institucionalizar la lengua de señas no se genera una verdadera comunicación e interacción entre las dos comunidades que comparten un mismo territorio, pero no un mismo proyecto de educación para la inclusión. Los docentes sordos sienten, piensan y crean que existe muy poco interés de la comunidad oyente por aprender la lengua de señas y que estos docentes son conscientes también de eso proceso de exclusión, pero no desarrollan acciones para transformar esa realidad, lo que llamamos “conscientemente incompetentes” a los procesos de inclusión institucional; por consiguiente, no es posible que oyentes y sordos puedan compartir los



mismo espacios, actividades y procesos que los haga participe del mismo proyecto pedagógico, eliminando así el aislamiento que la comunidad sorda percibe.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The purpose of this research work was to analyze how the perceptions of teachers and deaf teachers and listeners about the processes of inclusion of the deaf community of the Bicultural Bilingual School influence the implementation of Decree 1421 in the Normal Superior School of Neiva. For this analysis, the participating teachers were characterized and their feelings, beliefs and actions were analyzed against the inclusion processes. The data collected allowed us to conclude that teachers are in favor of the inclusion process and the implementation of decree 1421.

However, the perceptions expressed from their feelings, beliefs, thoughts and actions do not favor the implementation of this decree and hinder the inclusion process, because they deduce that by not institutionalizing sign language, there is no real communication and interaction between the two communities that share the same territory, but not the same education project for inclusion. Deaf teachers feel, think and believe that there is very little interest of the hearing community to learn sign language and that these teachers are also aware of this exclusion process, but do not develop actions to transform that reality, what we call "consciously" incompetent "to the processes of institutional inclusion; therefore, it is not possible for listeners and deaf people to share the same spaces, activities and processes that make them participate in the same pedagogical project, thus eliminating the isolation that the deaf community perceives.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Paola Barreto

Firma: 

Nombre Jurado: María Angélica Cachaya.

Firma: 
Firma

Percepciones de docentes, directivos docentes sordos y oyentes sobre la escuela bilingüe bicultural

Perceptions of teachers, deaf teachers and listeners about bicultural bilingual school

Jhon Wayner Perdomo Chacón

Leidy Tatiana Velásquez Mutis

Sandra Liliana Bravo Méndez

Resumen: El presente artículo analiza cómo las percepciones de los docentes y directivos docentes sordos y oyentes sobre los procesos de inclusión de la comunidad sorda de la Escuela Bilingüe Bicultural inciden en la implementación del Decreto 1421 en la Escuela Normal Superior de Neiva. Para este análisis se caracterizó a los docentes participantes y se analizaron sus sentimientos, creencias y acciones frente a los procesos de inclusión. Los datos recolectados permitieron concluir que los docentes son partidarios del proceso de inclusión y de la implementación del decreto 1421. No obstante, las percepciones expresadas desde sus sentimientos, creencias, pensamientos y acciones no favorecen la implementación de este decreto y obstaculizan el proceso de inclusión, porque deducen que al no institucionalizar la lengua de señas no se genera una verdadera comunicación e interacción entre las dos comunidades que comparten un mismo territorio, pero no un mismo proyecto de educación para la inclusión. Los docentes sordos sienten, piensan y crean que existe muy poco interés de la comunidad oyente por aprender el lenguaje de señas y que estos docentes son conscientes también de ese proceso de exclusión, pero no desarrollan acciones para transformar esa realidad, lo que llamamos “conscientemente incompetentes” a los procesos de inclusión institucional; por consiguiente, no es posible que oyentes y sordos puedan compartir los mismo espacios, actividades y procesos que los haga partícipes del mismo proyecto pedagógico, eliminando así el aislamiento que la comunidad sorda percibe.

Palabras claves: Inclusión, percepción, sordos, oyentes, lengua de señas.

Abstract: This article analyzes how the perceptions of teachers and deaf teachers and listeners about the processes of inclusion of the deaf community of the Bicultural Bilingual School influence the implementation of the Decree 1421 in the Normal Superior School of Neiva. For this analysis, the participating teachers were characterized and their feelings, beliefs and actions were analyzed against the inclusion processes. The data collected allowed us to conclude that teachers are in favor of the inclusion process and the implementation of decree 1421 of 2017. However, the perceptions expressed from their feelings, beliefs, thoughts and actions do not favor the implementation of this decree and hinder the process of inclusion, because they deduce that by not institutionalizing sign language there is no real communication and interaction between the two communities that share the same territory but not the same project of education for inclusion. Deaf teachers feel, think and believe that there is very little interest of the hearing community to learn sign language and that these teachers are also aware of this exclusion process, but do not develop actions to transform that reality, what we call “consciously” incompetent” to the processes of institutional inclusion; therefore, it is not possible for listeners and deaf people to share the same spaces, activities and processes that make them participate in the same pedagogical project, thus eliminating the isolation that the deaf community perceives.

Keywords: Inclusion, perception, deaf, listeners, sign language.

Introducción

En las escuelas de Colombia y el mundo se establece un nuevo reto educativo a partir de las particularidades de la población, sus familias y contextos; es romper toda barrera de discriminación y atender con equidad y justicia a las poblaciones en riesgo de exclusión o marginadas. Por ese motivo, en su marco normativo uno de los retos del Estado Colombiano, es garantizar un goce pleno del derecho a la educación, pero no en cualquier circunstancia, se trata de ir más allá de un simple acceso o permanencia que promueva la segregación, es necesario transitar a una educación más pertinente e inclusiva desde el reconocimiento de la identidad de cada ser humano en función de los otros y su territorio, para lograr generar nuevos saberes y posibilitar nuevos escenarios que han de construirse desde los propios contextos y territorios donde confluyen.

En lo que concierne a la comunidad de sordos y oyentes la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, desde el año 1997 asumió el reto de atender población sorda, desde un enfoque de reconocimiento de su autonomía lingüística y cultural, por ese motivo este trabajo buscó comprender y analizar cómo estas dos comunidades, perciben la realidad institucional, cómo coexisten procesos de aprendizaje mutuos, cómo comparten el proyecto educativo, cómo este proyecto propicia la apropiación y expresión de los ejes formativos y curriculares desde la especificidad de cada comunidad, qué miradas subjetivas se han ido tejiendo entre estas dos comunidades, qué barreras se han podido levantar y cuáles se han logrado derrumbar entre ellas para construir procesos interculturales que se constituyan en experiencias pedagógicas significativas para las dos comunidades en mención.

En relación a cómo las percepciones de los docentes y directivos docentes sordos y oyentes sobre los procesos de inclusión de la comunidad sorda de la escuela bilingüe bicultural inciden en la implementación del Decreto 1421 en la Escuela Normal Superior de Neiva, es preciso referirnos a conceptos muy puntuales para una mejor comprensión del presente trabajo. Con respecto al concepto a la percepción, es considerada como una parte esencial de la conciencia, y puede definirse como el resultado del procesamiento de información que consta de estimulaciones a receptores en condiciones que en cada caso se deben parcialmente a la propia actividad del sujeto, Carterette y Friedman (como se citó en Castilla, 2008). Una de las principales disciplinas que se ha encargado del estudio de la percepción ha sido la psicología y este campo ha definido a la percepción como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas, 1994).

En el proceso de la percepción se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas. Por tanto, la percepción es biocultural, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. Cabe resaltar, que uno de los elementos importantes que definen a la percepción, es el reconocimiento de las experiencias cotidianas. El reconocimiento es “un proceso importante involucrado en la percepción, porque permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos a lo largo de la vida con los cuales se comparan las

nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno” (Castro, 2016, p.78). De esta forma, a través del reconocimiento de las características de los objetos se construyen y reproducen modelos culturales e ideológicos que permiten explicar la realidad con una cierta lógica de entre varias posibles.

En lo que se refiera a la educación para la inclusión, es comprendida como la estrategia que, mediante la aceptación, reconocimiento y participación de diversas culturas, grupos religiosos, étnicos, capacidades, entre otros, derive y aporte a una sociedad cohesiva, democrática y educada (Parrilla, 2002). Para Booth & Ainscow, (2001) la inclusión es “la creación de una cultura escolar que fomente la preocupación por desarrollar formas de trabajo que procuren reducir las barreras que dificultan la participación de los alumnos” (p.5).

Por este motivo, Booth & Ainscow, manifiestan que la inclusión a pesar de sus muchos significados no puede verse desde una perspectiva reduccionista, es decir, que no puede ser como un proceso que “se identifica solo con la educación especial o solamente con la preocupación por determinados alumnos y alumnas en mayor riesgo de exclusión” (Booth & Ainscow, 2011, p.4). Para Blanco (2015) la inclusión consiste en que la escuela no haya ningún tipo de discriminación y todos los niños y niñas aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. De modo que, la inclusión está orientada a valorar positivamente las diferencia entre los estudiantes, a transformar las dinámicas de las escuelas para que promuevan un aprendizaje y participación de los educandos acorde a sus diferencias, capacidades y ritmos de aprendizaje sin discriminación.

Teniendo en cuenta que la meta de la inclusión es evitar toda segregación o discriminación en Colombia, a través del Instituto colombiano de Bienestar familiar se empezó a implementar el Enfoque Diferencial para la inclusión, cuyo objetivo es ofrecer un panorama de restitución de derechos a víctimas del conflicto desde sus particularidades. Por tanto, de la noción de diversidad y vulnerabilidad de estas personas, su interés se centra en “devolver derechos” de manera efectiva. El enfoque diferencial dentro del contexto nacional como política pública; vela por el cumplimiento de los artículos 7,10, 63,28 y 286 de la Constitución Política, el respeto a partir de las diferencias de los grupos poblacionales, así, garantizar el reconocimiento del ser humano como miembro activo de la sociedad.

De manera que, el Enfoque diferencial implica el “reconocimiento de las particularidades personales y comunitarias de quienes históricamente han sufrido exclusiones sociales ya sea por su participación o por su modo de vida, en razón a su etnia, sexo, ciclo vital, discapacidad, el desplazamiento por el conflicto armado” (ICBF,2014, p.11). Al involucrar el concepto de enfoque diferencial en los procesos educativos, permite que se reconozcan las debilidades y vulnerabilidades de las comunidades con mayor riesgo de afectación de derechos; debido a esto, es claro que el Enfoque Diferencial es una herramienta que debe manejar todo funcionario público, y aquellas instituciones cuya obligación está en velar por el bienestar y el goce de los derechos de los ciudadanos, como es el caso de las instituciones educativas.

Los anteriores conceptos guardan una relación directa con la escuela Bilingüe Bicultural, ya que, esta escuela reconoce que hay sordos que viven una situación bilingüe en Lengua de Señas Colombiana (LSC) y Castellano, por lo tanto, su educación debe ser vehiculizada a través de la LSC y se debe facilitar el Castellano como segundo idioma en su modalidad escrita primordialmente u oral en los casos en que esto sea posible. La escuela Bilingüe es un espacio privilegiado para la consolidación de los procesos de socialización y formación de los estudiantes sordos, respetando su condición sociolingüística.

Por ello, el propósito de la Escuela Bilingüe Bicultural es crear las condiciones que garanticen la adquisición y desarrollo de la LSC de los niños sordos y faciliten su óptimo desarrollo cognoscitivo, social, afectivo y emocional, asegurando su acceso a las lenguas y a la identidad personal y social. Facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua por parte de los niños y adultos sordos, promoviendo su valor social y uso significativo dentro de la sociedad y crear ambientes educativos fundamentados en la organización curricular para la construcción de conocimientos, saberes sociales, culturales, disciplinares y científicos.

Metodología

El presente trabajo de investigación es de naturaleza cualitativa y pretende determinar las características de una etnografía-educativa, así como establecer relaciones entre algunas variables, en un determinado lugar o momento permitiendo obtener un conocimiento actualizado de la realidad (Ávila, 2006). Además, los investigadores forman parte de la ENS de Neiva, son parte del proyecto pedagógico que desarrolla la Institución y parte del contexto como docentes, lo que permite el conocimiento, la aproximación, la permanente observación, riqueza a la hora de

recoger datos y describir a profundidad la cotidianidad escolar, y detectar estructuras que no se ven a simple vista, para luego sistematizarlas, reflexionarlas y transversalizarlas con el marco teórico y con base a la realidad esa teoría se transforme en praxis.

La población está constituida por la totalidad de docentes y directivos docentes de la básica primaria de la sede central de la ENS de Neiva. En lo que respecta a la muestra, se eligió por criterios de selección. En este sentido, se seleccionó a 16 docentes de la siguiente manera: 4 docentes por edad, dos entre 25 y 35 años y dos entre 50 y 65 años; 4 docentes por género, dos masculino y dos femenino; 3 docentes por antigüedad en la Institución dos de menos de 5 años de permanencia y uno de más de 5 años; 4 docentes según su formación académica, un normalista, un licenciado, un profesional no licenciado y un docente con postgrado. Finalmente, 1 directivo de la básica primaria de la sede principal de la E.N.S. En síntesis, la unidad de análisis para esta investigación son 15 docentes y 1 directivo docente: 7 docentes sordos, 8 docentes oyentes y 1 directivo oyente.

Para la recolección de datos se aplicaron talleres, cartografía social, cine foros, y entrevista semiestructurada. Los talleres para determinar los pensamientos y acciones de los docentes y directivos docentes frente a los principios de la escuela bilingüe y en investigación, mediante ejercicios de cartografía social. Además, el cine foro facilitó y enriqueció el diálogo entre los docentes y el cortometraje, por ello, se utilizó para detectar los sentimientos y las creencias de los docentes y directivos docentes frente a los principios de la escuela bilingüe y la entrevista para conocer lo que piensa los docentes frente a la aplicabilidad del decreto 1421 en la institución

Resultados

Este análisis es acorde a los objetivos propuestos por la investigación:

Lo que somos y cómo somos los docentes sordos y oyentes

En el grupo de docentes de la ENS de Neiva predomina el género femenino, con un promedio de edad entre en los 25 y los 49 años. Académicamente, los docentes sordos no han tenido la misma facilidad de acceder a estudios superiores como los docentes oyentes lo que representa un obstáculo para su actualización docente y profesional y les dificulta mejorar sus prácticas pedagógicas en relación a la inclusión y otros temas pertinentes a la educación. Cabe mencionar, según Cabana (2017) que el hecho de que la mayoría de docentes sean mujeres, es benéfico para

las prácticas culturales y pedagógicas y contribuyen al desarrollo del PEI, puesto que las mujeres entienden mejor las relaciones interpersonales, tienen mayor conciencia de situaciones sociales; por consiguiente, pueden generar mayores alcances de inclusión y conciencia de reconocimiento del otro.

En lo cultural se halló que los docentes utilizan la tecnología, les gusta la lectura, y tienen un concepto positivo de la persona sorda como sujetos que se adaptan a cualquier ambiente y son muy inteligentes. Los docentes sordos por las experiencias vividas tienen un concepto negativo de discapacidad y los docentes oyentes conciben la discapacidad como una limitante; adicional, la interacción entre docentes oyentes y sordos se ve interrumpida por la falta de manejo de la lengua de señas lo que ocasiona distanciamientos entre estas comunidades.

En lo pedagógico existe un mayor conocimiento de la propuesta bilingüe bicultural por parte de los docentes oyentes que de los maestros sordos quienes son los actores directos de esta propuesta, y en años anteriores fueron estudiantes en la misma. Por otro lado, tanto docentes sordos como oyentes llevan trabajando en la ENS de Neiva entre 1 a 10 años; sin embargo, existe una marcada diferencia en el tipo de vinculación, debido a que los docentes sordos tienen una vinculación a contrato o término fijo, en cambio, los docentes oyentes están vinculados directamente con el Estado de forma indefinida. Acerca de la motivación para ser docentes, los oyentes como los sordos lo decidieron por la posibilidad de generar transformaciones en los niños y mejorar la calidad de vida de las nuevas generaciones de sordos, lo que evidencia un proceso de reivindicación comunitaria.

Con respecto a la participación en el proceso de inclusión con los estudiantes sordos, los docentes sordos se sienten partícipes del proceso de inclusión, aunque existan tensiones y situaciones que en momentos no pareciera reflejarse. Ellos creen que su participación como docentes o modelos lingüísticos generan oportunidades no solo para la comunidad de sordos, también para la comunidad de oyentes, por su respeto por la diversidad y porque están generando procesos de integración entre niños sordos y niños oyentes. En otras palabras, con sus prácticas culturales y pedagógicas contribuyen al desarrollo del PEI y la implementación del Decreto 1421 de 2017.

Los sentimientos, creencias, pensamientos y las acciones que como docentes y directivos docentes oyentes y sordos tienen frente a los procesos de inclusión que se concretan en los principios generales de la escuela bilingüe bicultural.

Uno de los primeros sentimientos expresados por los participantes fue el de empatía, tanto los docentes sordos como los oyentes, así lo manifestó el docente sordo Julio Eduardo Ramírez en el siguiente texto descriptivo: “Si lógico me he sentido identificado porque a veces se intercambia la situación, por ejemplo, uno llega donde los oyentes y ellos no me entienden y uno termina rindiéndose”; asimismo lo expresó la profesora oyente María Eumelia Cubillos “en ocasiones he tratado de entablar una comunicación con los sordos, pero me cuesta ya que, solo se unas pocas lenguas de señas y me angustio frente a esta situación”. Lo dicho por la docente Eumelia refleja no solo un sentimiento de empatía que la lleva a situarse en el lugar de los docentes de la comunidad sorda, lo que ella siente en ese momento es lo que sus colegas sordos sienten todo el tiempo, por eso se genera en ella el sentimiento de angustia, por que logra comprender y sentir en carne propia cómo esa barrera del lenguaje les dificulta tener una comunicación con sus compañeros y demás comunidad.

Continuando con los sentimientos de los profesores, se resalta el de preocupación y angustia generado por no manejar la lengua de señas de sus compañeros sordos, lo que les impide una comunicación fluida, como se advierte en los siguientes textos descriptivos: “preocupación por no saber bien el lenguaje de señas” aseguró el docente oyente Jaime Trujillo; así lo hizo la docente Ángela Andrade “Es una angustia y una preocupación en donde yo estoy bloqueada en la comunicación con ellos”. Resultados de estos sentimientos, los docentes están de acuerdo que la lengua de señas se debe institucionalizar “Opino que la mayoría de los profesores oyentes creen que es necesario que en el colegio se institucionalicen la lengua de señas ya que es muy difícil entablar una conversación con los sordos” (Wilson Lozada). Este sentimiento de preocupación los lleva entonces a movilizarse no sólo como individuos sino como una comunidad que logra entender que comparte un mismo territorio y un mismo proyecto educativo con otra comunidad diferente a ellos, pero que comparten un mismo propósito. Por eso piden la institucionalización del lenguaje de señas que los llevaría a procesos reales de inclusión e interculturalidad.

Otro sentimiento que comparten los docentes oyentes y sordos es la impotencia “Siento impotencia al no poderme comunicar con los demás” (Sandra Arias); de igual modo la docente oyente Orfanda Quintero dice que “es impotencia cuando no hay acompañamiento de intérpretes y se encuentra en el medio de oyentes y no se puede establecer una comunicación”. En el primer testimonio el sentimiento de impotencia está referido a esa falta de poder o facultad personal para concretar un acto comunicativo, mientras que en el segundo la impotencia está asociada a la insuficiencia, a la imposibilidad de contar con recurso humano especializado que concrete el acto comunicativo y de comprensión.

Se advierte entonces que los sentimientos expresados por docentes sordos y oyentes están estrechamente relacionados con la situación cotidiana de la convivencia que viven dentro de la institución y para los docentes esta percepción asociada al sentimiento está valorada por la gran importancia que ellos le dan al reconocimiento del otro, a la aceptación de la diferencia, a la necesidad de abrir camino a la diversidad, a promover la participación de todos en todo y poder así, construir una educación para la inclusión desde los sentimientos, desde la humanidad, desde las emociones; un aprender a vivir de manera justa, equitativa, que permita transformar las creencias en cambios y estilos de vida que dignifiquen al ser humano a partir de sus habilidades.

Creencias que nos distancian. En lo que respecta a las creencias, según Diez (2016) “creer implica la tendencia a actuar como si aquello en lo que se cree fuera verdadero, como si existiera realmente” (p.136), por esta razón, los actores investigativos transitan entre lo que creen y lo que debería ser, argumento que se evidencia en los siguientes textos descriptivos: La docente sorda Kelly Lorena Arcila dice: “Creo que si se habla de inclusión todos debemos comunicarnos ya que pertenecemos a la misma institución educativa”. El profesor sordo Julio Eduardo Ramírez “creo que los docentes oyentes la lengua de señas no la aprenden, a veces son como los intereses, como la recocha como que la lengua de señas es chiste, es juego a veces nos sentimos burlados”.

Es evidente que la experiencia vivida por los docentes sordos ha ido constituyendo la creencia de que los docentes oyentes no tienen mayor interés en aprender la lengua de señas, que no la respetan y que la toman como objeto de chistes y burlas, lo que genera cada vez más distanciamientos y tensiones entre estas dos comunidades de docentes. Cabe resaltar que en esta respuesta del docente la creencia negativa expresada, va acompañada de sentimientos que

afectan el autoestima y valoración del docente sordo, lo que los hace sentirse burlados y excluidos por sus compañeros oyentes.

Estas percepciones expresadas desde texto descriptivos sobre creencias tanto de docentes sordos como oyentes parecieran ir en contravía de lo expresado en sentimientos. Es decir, se presenta una brecha entre lo que sienten los docentes ante la imposibilidad de comunicarse y lo que creen sobre la comunicación entre ellos. Por consiguiente, es relevante abrir espacios para un intercambio de conocimiento entre los docentes, directivos docentes y estudiantes sordos y oyentes, que permita la implementación de estrategias lúdicas y recreativas generando un ambiente de igualdad y retroalimentación de saberes, teniendo en cuenta que a nivel cognitivo el proceso educativo de los estudiantes sordos es diferente.

Estén sentido, la profesora Constanza Urueña afirma: “los colectivos de los sordos de primaria deberían estar integrados con los docentes oyentes por decir algo, el colectivo de cuarto de sordos debería estar con el colectivo de los oyentes para que haya un intercambio académico, además hay actividades que se pueden relacionar, artísticas, deportivas acorde con la inclusión que se quiere dar y demostrar en la institución, pero si hay que institucionalizarlo en el plan de estudios”. La profesora Rosa María Gonzales “como esta es una Institución inclusiva se debería, aunque sea una hora semanal dedicarle a la lengua de señas para que los niños empiecen a socializar con los niños sordos”

Para Vesga y Vesga (2015), “es necesario cambiar ese modelo de integración, donde la persona sorda es quien se integra a la comunidad mayoritaria oyente, sacrificando su identidad de sordo y sus propias subjetividades personales y culturales” (p.22), y según las respuestas de los docentes oyentes, esto es lo que debería ocurrir en la ENS de Neiva, pues según algunas respuestas, son los sordos quienes deben generar la integración con los oyentes: “creo que ellos deberían estar donde estamos nosotros donde está el bloque de cuarto oyentes, lo mismo pasa en los descansos también por eso existe esa brecha entre ellos y nosotros” (Sandra Arias). Por consiguiente, es la institución educativa, sus docentes los que deben establecer los medios y las estrategias para acomodarse a las diferencias y no al contrario

En suma, es evidente que mientras los sentimientos expresados tanto por docentes oyentes y sordos los acercan, los unen; las creencias expresadas por los mismos parecieran distanciarlos. Estas creencias ya nos son emotivas, tienen aspectos racionales, cognitivos, están expresados

desde los conocimientos que cada uno tiene del proceso de inclusión que vive la ENS de Neiva y lo que creen frente a la comunicación. En tal sentido Platón nos recuerda que el conocimiento también se constituye en una creencia considerada verdadera y justificada por la razón, pero también vemos que algunas de las creencias expresadas por los docentes tienen bases en la tradición, en una educación tradicional que desconoce o limita lo que es la inclusión.

Pensamientos diversos que promueven soluciones. En lo que concierne a los pensamientos sobre las percepciones que tienen los docentes oyentes y sordos frente a los procesos de inclusión que se concretan en los principios generales de la escuela bilingüe bicultural, se expresaron así: el docente oyente Edwar Guzmán, manifestó que “siempre que pensamos en actividades, pues lógicamente la direccionamos a que allá una integración- inclusión, porque la integración es solamente colocar a alguien ahí, sino que realmente participe... sería el proceso de inclusión, siempre consideramos que cuando planeamos una actividad, se debe pensar en la población sorda”.

Este texto descriptivo alude al principio de inclusión de la de la escuela bilingüe bicultural y evidencia que aún no se tiene claramente apropiada y por lo tanto desarrollada la propuesta pedagógica inclusiva de la ENS de Neiva, pues duda entre la integración del alumno y la inclusión de éste, el docente manifiesta que siempre piensan en actividades inclusivas, pero no logra expresar ese pensamiento colectivo en una acción concreta, en el cómo es que lo hacen, cómo lo operativizan. El tipo de pensamiento que se manifiesta es de carácter inductivo, porque se apoya en la particularidad de las actividades que son pensadas para desarrollar con los estudiantes y a partir de allí la extrapola y la transforma en una generalidad: siempre son inclusivas porque piensan en la población sorda.

Por su parte la docente oyente Constanza Urueña manifestó: “Yo pienso que es necesario por lo menos la lengua de señas básica para poder interactuar con los alumnos, así sea en su clase, además es importante que todos los alumnos también tengan el espacio de por lo menos una hora para aprender lengua de señas; porque los alumnos oyentes quieren aprender lengua de señas, pero no está el espacio para ellos aprender si no de vez en cuando una vez al mes”. Esta percepción expresada mediante un pensamiento más de tipo sistémico muestra una visión más amplia de varios elementos con sus diversas interrelaciones: una necesidad básica de comunicación que es insatisfecha, sentida por sujetos docentes y estudiantes, que se encuentran

en un espacio compartido, como el colegio, pero que podría irse resolviendo desde una clase, un aula, se constituye en una demanda social que hace la docente al pensar en la importancia de que todos los alumnos tengan un espacio permanente y planeado para el aprendizaje de la lengua de señas, porque además es un anhelo de los estudiantes oyentes.

Acciones que lleven a un hacer inclusivo. Los resultados de la cartografía, técnica utilizada para indagar en este aspecto, permitió establecer que el 100% de los docentes son partidarios de la inclusión en la institución y concuerdan en decir que la educación inclusiva favorece el desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas de las diferencias individuales, viendo más ventajas que inconvenientes en dichas acciones. Pero, lo importante no es solo estar de acuerdo, es poder hacer esa transición de la retórica a la realidad, “aun cuando exista un compromiso por llevar adelante este derecho, resulta difícil establecer lo que se requiere en la práctica” (Hegarty, 1994, p.15). Para un análisis detallado de las acciones docentes, se estableció los siguientes códigos: Actividades compartidas, Lengua de señas, cómo eliminar las barreras

Actividades compartidas. En cuanto a las actividades compartidas, las acciones docentes han estado dirigidas a reunirse: “Cada 15 días realizamos las buenas tardes, ahí nos encontramos y compartimos con los sordos” manifiesta el docente oyente Wilson Lozada, en ese mismo sentido, otra docente oyente, Sandra Arias, expresa: “celebramos en compañía de las sordas izadas de bandera y actos culturales”. A pesar de estas acciones los docentes sordos aseguran que “Solo nos reunimos con los maestros de primaria en la cafetería, pero, no nos integramos, solo compartimos el espacio” (Kelly Lorena Arcilla). Desde los postulados de la inclusión y los principios de la escuela bilingüe cultural, estas acciones de los docentes oyentes están más dirigidas a promover una integración con sus compañeros, lo cual, en un principio es positivo. Sin embargo, no será posible que se concrete un verdadero proceso de inclusión, pues los relatos anteriores han dejado claro que, en la institución, la lengua de señas no la manejan todos los docentes y los docentes sordos ya han manifestado sentimientos y creencias negativas, debido a que, se sienten burlados y poco respetados.

Lengua de señas. Desde la percepción de los sordos, una barrera interpuesta por los docentes oyentes es el no manejar la lengua de señas, así lo manifestó el docente sordo Alexander Tamayo en el siguiente texto descriptivo “que se generen más espacio para el aprendizaje de lengua de señas porque yo creo que el problema más grande que uno ve acá es eso, saben que están allí

pero no se comunican porque no hay esa oportunidad y no hay política de inclusión”. El que los docentes oyentes no establezcan las acciones pertinentes para aprender la lengua de señas, es percibido por sordos como una barrera y como un obstáculo en el proceso de la escuela bilingüe: “en todo el colegio se habla sobre la propuesta Bilingüe Bicultural pero algunos docentes oyentes no la conocen del todo bien y tampoco se interesan mucho por aprender nuestro lenguaje solo curioso, nosotros pensamos que estamos aislados de las demás partes del colegio, pero igual disfrutamos nuestros espacios” (Ronald Tovar).

El aprender la lengua de señas deber ser una de las primeras acciones a realizarse en la ENS de Neiva, de lo contrario las creencias y sentimiento negativos de los docentes sordos difícilmente podrán ser eliminadas. Para el grupo de docentes sordos desde los principios de la escuela bilingüe cultural y de la inclusión, el no aprendizaje de la lengua de señas es una falta de reconocimiento a la población diversa de la institución, esto significa que su presencia como docentes y la incorporación de alumnos con esta limitación auditiva, solo ha generado un proceso de integración y no ha logrado alterar la percepción de forma significativa de los docentes oyentes respecto a la importancia de una educación inclusiva.

Eliminar las barreras. Para eliminar esa barrera, que no permiten un buen proceso de inclusión, los docentes sordos proponen que los docentes oyentes deben empezar a “conocer el decreto 1421”, a “planear actividades en donde las dos comunidades puedan compartir” y “aprender lengua de señas” (Orfanda Quintero - Julio Eduardo Ramírez). En suma, estas percepciones expresadas en acciones que generan docentes sordos y oyentes evidencian que es justamente la falta de acciones lo que ha impedido el desarrollo a cabalidad de la propuesta de educación para la inclusión que lidera la ENS de Neiva y lo que ha bloqueado la comunicación e interrelación como sujetos de una misma comunidad de elección.

En este sentido, la falta de acciones de los docentes oyentes por aprender la lengua de señas, está siendo percibida tanto por los docentes sordos como por ellos mismos como una barrera; por consiguiente, esta falta de acciones para mejorar los procesos sociales y de inclusión dentro de la institución, se ha convertido en una de las causas por las cuales, poco se relacionan los docentes sordos y oyentes. Por eso, sus acciones y relaciones siempre son de rechazo o de aislamiento, al punto de no compartir actividades, lo que termina generando las barreras que limitan el derecho a

una escuela inclusiva, con una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos (Echeita, Gerardo, & Homad, 2008).

Implementación del decreto 1421 de 2017 en la institución escuela normal superior de Neiva

Para los docentes oyentes si existe una relación entre los principios generales de la escuela bilingüe bicultural Normalista con lo estipulado en el Decreto 1421 de 2017, pues, en la Normal hay garantía del derecho a la educación para los estudiantes sordos, y esta realidad posibilita el desarrollo integral de los estudiantes. No obstante, con este hecho de integración, no se puede afirmar que se aplica el decreto, puesto que su aplicación, es ir más allá en todos los procesos que implica realmente el concepto de “enfoque diferencial”, desde el diseño de políticas multiculturales que van más allá de la protección de derechos de los ciudadanos.

A diferencia de los docentes oyentes, los docentes sordos reconocen una relación de los principios de la EBB con el decreto 1421 sólo por el hecho de existir algunas adecuaciones curriculares en la institución, pero, opinan que este proceso muchas veces no es completo e integral y para ellos, este hecho hace concluir que este decreto no se está implementando cabalmente porque falta mayor rigurosidad a la hora de su implementación y un ejemplo de esto, es que la lengua de señas colombiana no es la segunda lengua en la institución

En lo que respecta al Pensamiento acerca de la implementación efectiva del decreto 1421 de 2017 en la Escuela Bilingüe Bicultural (EBB) y la básica primaria, se logró detectar que los docentes oyentes piensan que no existe una verdadera implementación del decreto en la institución pues creen que faltan docentes especializados para atender estos estudiantes; además que faltan modelos lingüísticos para que lideren la formación en lengua de señas. Los docentes sordos coinciden con los docentes oyentes en que no se aplica con efectividad el decreto 1421 de 2017, pero hacen la salvedad de la disposición y apertura que hay en los docentes quienes se han sensibilizado con la presencia de las dos comunidades en la institución.

Por otro lado, sobre el Pensamiento de la gestión pedagógica y curricular que se desarrolla en la institución educativa escuela normal superior para la implementación del decreto 1421 de 2017, desde el análisis a la gestión pedagógica y curricular los docentes oyentes resaltan que no se da una adecuada gestión en estos dos aspectos para la implementación del Decreto 1421 de 2017, esto sustentado en el desconocimiento por parte del equipo docente de este decreto y la Ley 1618 de 2013, entendiéndose esto que lo no conocido no es posible aplicarlo. En cuanto a las

Creencia de la pertinencia de los procesos de inclusión institucionales en la básica primaria y la escuela bilingüe bicultural que posibilitan la implementación del Decreto 1421 de 2017, los docentes oyentes creen que a pesar del acceso de la población sorda que permite reconocer la diversidad al interior de la institución no se logran concretar los ajustes razonables enfocados en las necesidades de los estudiantes desde las capacidades diversas.

Por este motivo, para los docentes el decreto no se aplica a cabalidad, aunque algunos expresan que, si se cumplen sólo por el hecho que intervienen entidades externas, es decir, persiste la concepción que la atención y el desarrollo del decreto es un asunto de docentes expertos en el tema de inclusión y no de todos. En cambio, para los docentes sordos no existe una real implementación del decreto, existen muchas debilidades en la Escuela Bilingüe y no hay ningún plan de acción que sirva de hoja de ruta para su aplicación efectiva en la institución.

En lo Pertinente de la gestión diagnóstica, estratégica y filosófica de la institución en la escuela bilingüe bicultural para la implementación del decreto 1421 de 2017, los docentes oyentes piensan que las dimensiones estratégicas y filosóficas no se aplican de manera efectiva, porque no existe total sinergia de la propuesta educativa Normalista con la política pública nacional de inclusión, al existir divergencia en cuanto al cómo atender pedagógicamente a la población sorda e instrumentalización que propone el Decreto 1421. Los docentes sordos y oyentes coinciden en la necesidad de trabajar en el PEI el concepto de diversidad, pero reconocen que en la dimensión diagnóstica si existe fortaleza ya que se caracterizan los actores sordos, aunque falta mayor rigurosidad y sistematización de estos procesos. En cuanto a la dimensión filosófica falta delimitar en el PEI un plan integral de implementación del decreto para lograr una educación para la inclusión en la institución a corto, mediano y largo plazo, que permita transitar hacia la interculturalidad

Conclusiones

La caracterización realizada permitió identificar desde lo sociodemográfico que entre el grupo de docentes oyentes y sordos predomina el género femenino, lo que es significativo puesto que las mujeres entienden mejor las relaciones interpersonales, y les posibilita manejar con solvencia situaciones sociales complejas en sus prácticas educativas, según las investigaciones reseñadas, lo expresado por los actores y los análisis derivados de cada una de las técnicas realizadas en la recolección de la información. Es una comunidad docente con edades entre los 25 y 49 años,

periodo vital en el cual el más alto porcentaje de ellos y ellas piensan, sienten y creen que han logrado un proceso de estabilidad emocional, porque han construido relaciones familiares, conyugales, laborales y sociales que les da tranquilidad, confianza y seguridad. Afirman sentir amor, confianza, respeto por ellos mismos y por los demás. Exponiendo así elementos asociados con las relaciones adultas y sanas, que propician mejores niveles de entendimiento, sin que esto quiera indicar que no presentan relaciones de conflicto en su cotidianidad.

Mayoritariamente estas dos comunidades (sordas y oyentes) han optado por constituir familias nucleares, tienen pareja estable y dan un valor significativo al ser padres. El grupo está conformado por normalistas y licenciados de diferentes partes del país permeando el proceso educativo de la Escuela Normal Superior con saberes y prácticas culturales diversas. Un reto para estos docentes, especialmente para los de la comunidad de sordos es el de cualificar sus estudios de postgrados, desafío que también debe ser asumido por la política pública educativa, para que eliminen barreras de acceso, permanencia y evaluación a esta comunidad que reclama metodologías de enseñanza/aprendizaje que promuevan la educación para la inclusión como a otras en condición de discapacidad, logrando así un mayor desarrollo de la educación para la inclusión. Es indudablemente que los docentes oyentes y sordos puedan continuar con sus estudios, porque facilita la formación de un pensamiento crítico ante el mundo, la diversidad y los distintos procesos educativos que se están presentando actualmente.

En lo cultural los docentes contribuyen al desarrollo del PEI desde sus las prácticas culturales y pedagógicas, en general utilizan la tecnología, les gusta la lectura, y tienen un concepto positivo de la persona sorda. Los factores adversos hallados se expresan en los docentes sordos que por las experiencias vividas tienen un concepto negativo de discapacidad y en los docentes oyentes que conciben la discapacidad como una limitante. Estas miradas llevan a la necesidad de darle mayor alcance a la apuesta curricular de la institución para que sea concebido y vivido de manera más amplia, abierta, humana, comunicativa que lleve a atender la diversidad como una característica inherente a la vida y no solo al ser humano.

Se evidencia que la interacción entre docentes oyentes y sordos se ve truncada por la falta de manejo de la lengua de señas lo que ocasiona distanciamientos entre estas comunidades. Como la institución educativa tienen una apuesta que propone la inclusión de la comunidad sorda y oyente, desde la Escuela Bilingüe Bicultural es urgente avanzar en el cierre de estas brechas

expresadas por la comunidad de sordos, que indican que al no manejarse la lengua de señas se expresan inequidades que los afectan a ellos y a los estudiantes de las comunidades presentes en la institución, lo que conlleva a limitar el pleno ejercicio de sus derechos educativos y de convivencia mutua. Se sugiere seguir avanzando como lo viene haciendo la institución en presentar medidas estructurales para mejorar la política pública educativa orientada a favorecer el derecho a la educación respetando y valorando las diferencias.

Es entonces necesario que la ENS de Neiva inicie capacitaciones para enseñar a los docentes en general la lengua de señas, ya que, la poca comunicación se ha convertido en una barrera para los procesos de inclusión y los principios de la Escuela Bilingüe Bicultural.

Se resalta que la mayoría de docentes llevan de 1 a 10 años en la institución, lo que genera continuidad en el desarrollo de procesos pedagógicos en la Normal, no obstante, es necesario que los docentes sordos tengan una vinculación en las mismas condiciones que los oyentes, ya que los primeros son contratos a término fijo mientras que los segundos están vinculados en propiedad. Situación que es leída por los sordos como desfavorable para el proceso de inclusión que busca la institución.

La motivación para ser docentes es común entre los oyentes y los sordos: la posibilidad de generar transformaciones en los niños y mejorar la calidad de vida de las nuevas generaciones de sordos significa mucho para este grupo de profesores. En la ENS sienten y creen que logran cooperar en el desarrollo de las apuestas pedagógicas específicas necesarias para satisfacer las necesidades educativas especiales de los estudiantes y para facilitar el acceso al currículo, por ello sus motivaciones están puestas en lograr llevar a la práctica el proceso que posibilita a los estudiantes con necesidades educativas especiales a desarrollar su vida escolar, atendiendo y valorando sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales. Para los profesores sordos el romper esquemas educativos adquiere valor porque piensan, sienten y creen y desde la propuesta educativa se llega a formar esa cultura abierta y flexible que se necesita para reconocer a los niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad. Por esto, no deja de llamar la atención el hecho de que la propuesta bilingüe cultural sea de mayor conocimiento por parte de los docentes oyentes que de los sordos.

Respecto a los sentimientos de los docentes sordos como oyentes frente al proceso de inclusión, fue posible identificar sentimientos de tristeza, impotencia, angustia, preocupación y

empatía. La empatía es la mayor fortaleza que tienen esta comunidad de docentes y el sentimiento que puede llevarlos a generar cambios desde las acciones emprendidas, pues logran comprender que sienten los docentes sordos al no poder comunicarse con otras culturas. Esta misma empatía genera en los docentes un sentimiento de angustia, que les permite percibir y sentir en carne propia como esa barrera del lenguaje les dificulta tener una comunicación con sus compañeros y demás comunidad.

Las percepciones de los docentes sordos y oyentes expresadas desde los sentimientos por no manejar la lengua de señas para garantizar el proceso comunicativo y de inclusión los lleva al acuerdo de que la lengua de señas debe ser institucionalizada con el fin de garantizar el reconocimiento, la valoración, el trabajo en equipo y aminorar las brechas en la comunicación y las relaciones interpersonales.

Los sentimientos de frustración, impotencia y tristeza generaron creencias negativas, como que la lengua de señas es sinónimo de burla o chiste debido a la falta de interés de los docentes oyentes por aprenderla. Por ello, tanto los oyentes como los sordos creen que se debe generar espacios donde todos los docentes puedan interactuar, intercambiar conocimientos entre los docentes, directivos docentes y estudiantes sordos y oyentes, que genere un ambiente de equidad y retroalimentación de saberes. Pero, primero se debe enseñar la lengua de señas.

El sentimiento de preocupación en los docentes los ha motivado a movilizarse individual y colectivamente, como una comunidad que logra concebir que comparte un mismo territorio y un mismo proyecto educativo con otra comunidad diferente a ellos, pero que comparten un mismo propósito. Por eso piden la institucionalización de la lengua de señas que los llevaría a procesos reales de inclusión e interculturalidad.

Los sentimientos identificados en los docentes sordos y oyentes están relacionados directamente su diario vivir dentro de la institución y para los docentes esta percepción asociada al sentimiento está valorada por la gran importancia que ellos le dan al reconocimiento del otro, a la aceptación de la diferencia, a la necesidad de abrir camino a la diversidad, a promover la participación de todos en todo y poder así, construir una educación para la inclusión desde los sentimientos, desde la humanidad, desde las emociones; un aprender a vivir de manera justa, equitativa, que permita transformar las creencias en cambios y estilos de vida que dignifiquen al ser humano a partir de sus habilidades.

Las creencias llevan a los docentes sordos a emitir juicios de valor sobre los docentes oyentes debido a la falta de compromiso de algunos de ellos con la Escuela Bilingüe Bicultural y por esto las percepciones expresadas desde las creencias llevan a considerar necesario poner en práctica lo establecido en el PEI en cuanto al conocimiento de la lengua de señas como segunda lengua, siendo requisito fundamental del modelo pedagógico y plan curricular de la institución.

Las acciones identificadas en los docentes se analizaron a partir de las Actividades compartidas, Lengua de señas y como eliminar las barreras. En cuanto a las actividades compartidas, las acciones docentes han estado dirigidas a reunirse cada 15 días y celebrar en compañía de la comunidad sorda las izadas de bandera y actos culturales. Sin embargo, desde la percepción de los docentes sordos, las acciones de los oyentes no son suficientes para un buen proceso de inclusión y van en contravía con los principios de la escuela Bilingüe Bicultural, por eso es necesario resignificar la forma de organización de espacios físicos paralelos en la EBB que no está ayudando a verdaderos procesos de inclusión.

En lo que se refiere al aprendizaje de la lengua señas y como eliminar esa barrera comunicativa, que no permite unas buenas prácticas culturales y pedagógicas que contribuyan al desarrollo del PEI, es preciso que los docentes oyentes deben empezar a aprender la lengua de señas y estudiar el Decreto 1421 de 2017 para realizar una buena implementación de éste.

Una de las primeras acciones de los docentes que favorezca los principios de la escuela bilingüe cultural y la implementación del Decreto 1421 de 2017, es aprender la lengua de señas, de lo contrario las creencias y sentimientos negativos de los docentes sordos difícilmente podrán ser eliminadas. Para los docentes sordos que sus compañeros oyentes no realicen acciones para el aprendizaje de la lengua de señas es una falta de reconocimiento a la población diversa de la institución.

La falta de acciones de los docentes oyentes por aprender la lengua de señas, es percibida por los docentes sordos como como una barrera. Esta falta de acciones para mejorar los procesos sociales y de inclusión dentro de la institución, se ha convertido en una de las causas por las cuales, poco se relacionan los docentes sordos y oyentes. Por eso, sus acciones y relaciones siempre son de rechazo o de aislamiento, al punto de no compartir actividades, lo que ha generado las barreras que limitan el derecho a una escuela inclusiva, con una verdadera educación de calidad para todos.

Los directivos y docentes sordos y oyentes piensan que entre los principios de la escuela Bilingüe Bicultural y la implementación del Decreto 1421 de 2017 existe una relación, ya que en la ENS de Neiva hay acceso, permanencia, calidad, igualdad de oportunidades y espacios para el desarrollo de la personalidad, para los estudiantes sordos, y esta realidad posibilita el desarrollo integral de los estudiantes. En relación a la implementación efectiva del Decreto 1421 de 2017 en la EBB y la básica primaria, los docentes piensan que no se aplica con efectividad, pues faltan docentes especializados para la atención a los estudiantes sordos y la enseñanza de la lengua de señas.

Los docentes piensan que la gestión pedagógica y curricular para la implementación del Decreto 1421 de 2017 no se hace de forma adecuada, puesto que, este decreto al igual que la ley 1618 de 2013, el equipo docente no lo conoce y no lo maneja, por tanto, esto dificulta realizar una buena gestión curricular para aplicarlo. En el caso sobre la pertinencia de la gestión diagnóstica, estratégica y filosófica para implementar el decreto, los docentes en general piensan que no existe coherencia entre lo que desarrolla la institución y el Decreto 1421 de 2017 y coinciden en la necesidad de trabajar en el PEI el concepto de diversidad, y delimitar un plan integral de implementación del decreto para lograr una educación para la inclusión en la institución a corto, mediano y largo plazo, que permita transitar hacia la interculturalidad, pasando de la retórica a la acción.

Bibliografía

Ávila, H. (2006). El Alcance de la Investigación. Recuperado el 17 de 11 de 2018, de Eumed.net: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/1s.htm>

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social. Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 59-68. Recuperado el 03 de 04 de 2019, de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660828/REICE_4_3_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Blanco, R. (2015). Hacia una escuela con todos y para todos. Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, (48), 1-21. Recuperado el 07 de 03 de 2019, de http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Hacia_una_escuela_para-todos.pdf

Booth, T., & Ainscow, M. (2001). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de educación*, 2, 1-13. Recuperado el 21 de 02 de 2019, de http://www.webdocente.altas-capacidades.net/Articulos/PDF/Art2/3_rutas_para_el_desarrollo_de_practicas_inclusivas_en_los_sistemas_educativos.pdf

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Tercera ed.). Madrid, España: Centre for Studies in Inclusive Education.

Cabana, B. (2017). *Psicología de la Mujer*. Obtenido de Lidefer.com: <https://www.lifeder.com/psicologia-de-la-mujer/>

Castilla, C. (2008). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizonte pedagógico*, 8(1), 10-21. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es> > descarga > artículo

Echeita, S., Gerardo, D., & Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160201.pdf>

ICBF. (2014). *Guía intersectorial para facilitar los procesos de inclusión de los niños y niñas con discapacidad* (Primera ed.). Bogotá, Colombia: Presidencia de la Republica.

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

Vesga, L. d., & Vesga, J. d. (2015). Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(46), 115-128. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194242285010>

**Percepciones de docentes, directivos docentes sordos y oyentes sobre la escuela bilingüe
bicultural**

Presentado por:

Jhon Wayner Perdomo Chacón

Leidy Tatiana Velásquez Mutis

Sandra Liliana Bravo Méndez

Universidad surcolombiana

Facultad de educación

Maestría en educación para la inclusión

Neiva, 2019

**Percepciones de docentes, directivos docentes sordos y oyentes sobre la escuela bilingüe
bicultural**

Presentado por:

Jhon Wayner Perdomo Chacón

Leidy Tatiana Velásquez Mutis

Sandra Liliana Bravo Méndez

Asesora:

Jaqueline García Páez

Tesis de Maestría presentada para optar el título de Magister en inclusión

Universidad surcolombiana

Facultad de educación

Maestría en educación para la inclusión

Neiva, 2019

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Ciudad, mes de año

Dedicatoria

El presente trabajo de investigación lo dedicamos primeramente a Dios por darnos la sabiduría y la fuerza necesaria para culminar uno de nuestros anhelos personales y académicos en pro del fortalecimiento profesional.

Esta dedicatoria es también para nuestras familias que de manera indirecta participaron de este proceso que potencia no solo nuestros conocimientos, sino nuestro deseo de superación para mejorar nuestra calidad de vida.

A todas las personas que nos apoyaron y aportaron para que este proceso investigativo fuera una realidad, en especial a los docentes y directivos sordos y oyentes de la Escuela Normal Superior de Neiva, institución que le apuesta a una educación para la inclusión.

Agradecimientos

Cada momento vivido en este proceso fueron únicos y se constituyeron en oportunidades de crecimiento personal, que se evidenciaron en nuevos aprendizajes.

No fue fácil el transcurrir de esta bonita experiencia investigativa, pero es muy gratificante ver los resultados y frutos de nuestros esfuerzos en este trabajo; por tal razón queremos agradecer a Dios por darnos la vida y permitirnos desarrollar esta aventura tan significativa para nuestro ejercicio docente.

Expresamos nuestro reconocimiento de gratitud a la Secretaria de Educación De Neiva, la universidad Surcolombiana en especial a la Maestría de “Educación para la inclusión” y a la Comunidad educativa de la Escuela Normal Superior, por darnos la oportunidad de acceder a nuestra formación académica e investigativa.

Y no menos importantes damos gracias a nuestras familias que apoyaron nuestro proceso formativo comprendiendo y aceptando nuestras ausencias en el núcleo familiar.

Lista de Tablas

Tabla 1. Estudios realizados en la Escuela Normal Superior	32
Tabla 2. Elementos de la percepción	46
Tabla 3. Clase de sentimientos	47
Tabla 4. Posturas ante el Multiculturalismo	56
Tabla 5. Tipos de enfoques educativos.....	56
Tabla 6. Participantes	68
Tabla 7. Matriz metodológica.....	73
Tabla 8. Códigos y categoría abierta	75
Tabla 9. Formato de microanálisis cine foro	78

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Género	82
Gráfica 2. Edad.....	83
Gráfica 3. Estado civil	85
Gráfica 4. Número de hijos.....	87
Gráfica 5. Lugar de origen.....	88
Gráfica 6. Barrio de residencia	89
Gráfica 7. Estudios actuales.....	90
Gráfica 8. Gusto por el sitio de trabajo.....	91
Gráfica 9. Discapacidad en los docentes	94
Gráfica 10. Tiempo libre	95
Gráfica 11. Uso de tecnología	96
Gráfica 12. Religión	97
Gráfica 13. Lectura de libros por año	99
Gráfica 14. Concepto de discapacidad	100
Gráfica 15. Concepto de sordo	102
Gráfica 16. Relaciones entre los docentes y directivos docentes sordos y oyentes.....	103
Gráfica 17. Años de trabajo.....	104
Gráfica 18. Formación académica.....	105
Gráfica 19. Vinculación laboral.....	106
Gráfica 20. Asignación de grados.....	108
Gráfica 21. Motivación para ser docente.....	109
Gráfica 22. Conocimiento de la propuesta bilingüe	111

Gráfica 23. Principios de la escuela bilingüe	112
Gráfica 24. Métodos educativos	113
Gráfica 25. Inclusión al aula regular	118

Contenido

Resumen	13
1 Planteamiento del problema	15
1.1 Formulación del problema	15
1.2 Justificación	21
2 Antecedentes de investigación	28
2.1 Antecedentes internacionales.....	28
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	30
2.1.2 Antecedentes regionales	32
3 Objetivos	38
3.1 Objetivo general.....	38
3.2 Objetivos específicos	38
4 Marco Referencial	39
4.1 Marco contextual.....	39
4.2 Marco Conceptual.....	41
4.2.1 Comunidad.....	41
4.2.1.1 Clases de comunidad.....	43
4.2.2 Percepciones	44
4.2.3 Percepción emocional.....	46
4.2.3.1 Sentimientos.....	47

4.2.3.2	Pensamientos.....	48
4.2.3.3	Creencias.....	49
4.2.3.4	Acciones.....	49
4.2.4	Educación para la inclusión.....	50
4.2.5	Enfoque diferencial.....	53
4.2.6	Escuela bilingüe bicultural	54
4.2.7	Multiculturalidad	55
4.2.8	Interculturalidad.....	58
4.3	Marco legal	60
5	Metodología	63
5.1	Enfoque metodológico de la investigación	63
5.2	Diseño de investigación	64
5.3	Población.....	67
5.3.1	Unidad de análisis.....	67
5.4	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	69
5.4.1	La observación participante (matriz de observación y diario de campo)	69
5.4.2	Los Talleres	70
5.4.3	Cartografía social.....	70
5.4.4	Cine foro	71
5.4.5	Entrevista semiestructurada.....	72

5.5	Análisis de datos	74
5.5.1	La codificación abierta	75
5.5.2	La codificación axial.....	77
5.6	Aspectos éticos de la investigación.....	78
5.7	Fases de la investigación.....	78
5.7.1	Formulación del proyecto	79
5.7.2	Trabajo de campo	79
6	Resultados	81
6.1	Capítulo I: Identificación y caracterización de los docentes sordos y oyentes.....	81
6.1.1	Aspecto sociodemográfico.....	82
6.1.2	Aspecto cultural.....	95
6.1.3	Aspecto pedagógico.....	104
6.1.4	Aspecto Académico y Pedagógico	111
6.2	Capitulo II. sentimientos, creencias, pensamientos y acciones de los docentes y directivos docentes oyentes y sordos frente a los procesos de inclusión que se concretan en los principios generales de la escuela bilingüe bicultural.....	120
6.3	Capitulo III. Implementación del decreto 1421 de 2017 en la institución escuela normal superior de Neiva	137
7	Conclusiones	147
	Bibliografía.....	154

Anexos165

Resumen

El presente trabajo investigativo tuvo como propósito analizar cómo las percepciones de los docentes y directivos docentes sordos y oyentes sobre los procesos de inclusión de la comunidad sorda de la Escuela Bilingüe Bicultural inciden en la implementación del Decreto 1421 en la Escuela Normal Superior de Neiva. Para este análisis se caracterizó a los docentes participantes y se analizaron sus sentimientos, creencias y acciones frente a los procesos de inclusión. Los datos recolectados permitieron concluir que los docentes son partidarios del proceso de inclusión y de la implementación del Decreto 1421. No obstante, las percepciones expresadas desde sus sentimientos, creencias, pensamientos y acciones no favorecen la implementación de este decreto y obstaculizan el proceso de inclusión, porque deducen que al no institucionalizar la lengua de señas no se genera una verdadera comunicación e interacción entre las dos comunidades que comparten un mismo territorio, pero no un mismo proyecto de educación para la inclusión. Los docentes sordos sienten, piensan y creen que existe muy poco interés de la comunidad oyente por aprender la lengua de señas y que estos docentes son conscientes también de ese proceso de exclusión, pero no desarrollan acciones para transformar esa realidad, lo que llamamos “conscientemente incompetentes” a los procesos de inclusión institucional; por consiguiente, no es posible que oyentes y sordos puedan compartir los mismo espacios, actividades y procesos que los haga partícipes del mismo proyecto pedagógico, eliminando así el aislamiento que la comunidad sorda percibe.

Palabras claves: Inclusión, percepción, sordos, oyentes, lengua de señas

Abstract

The purpose of this research work was to analyze how the perceptions of teachers and deaf teachers and listeners about the processes of inclusion of the deaf community of the Bicultural Bilingual School influence the implementation of Decree 1421 in the Normal Superior School of

Neiva. For this analysis, the participating teachers were characterized and their feelings, beliefs and actions were analyzed against the inclusion processes. The data collected allowed us to conclude that teachers are in favor of the inclusion process and the implementation of decree 1421. However, the perceptions expressed from their feelings, beliefs, thoughts and actions do not favor the implementation of this decree and hinder the inclusion process, because they deduce that by not institutionalizing sign language, there is no real communication and interaction between the two communities that share the same territory, but not the same education project for inclusion. Deaf teachers feel, think and believe that there is very little interest of the hearing community to learn sign language and that these teachers are also aware of this exclusion process, but do not develop actions to transform that reality, what we call “consciously” incompetent ”to the processes of institutional inclusion; therefore, it is not possible for listeners and deaf people to share the same spaces, activities and processes that make them participate in the same pedagogical project, thus eliminating the isolation that the deaf community perceives.

1 Planteamiento del problema

En su marco normativo el Estado Colombiano tiene como apuesta indispensable, garantizar un goce pleno del derecho a la educación, pero no en cualquier circunstancia, se trata de ir más allá de un simple acceso o permanencia que promueva la segregación, es necesario transitar a una educación más pertinente e incluyente desde el reconocimiento de la identidad de cada ser humano en función de los otros y su territorio, para lograr generar nuevos saberes y posibilitar nuevos escenarios que han de construirse desde los propios contextos y territorios donde confluyen.

Los procesos educativos como derecho humano fundamental son responsabilidad de todo el conglomerado social, teniendo en cuenta situaciones que exigen del Estado ponerlos en marcha conforme a los principios, garantías y libertades que da sentido a la dignidad humana desde los procesos de paz, tolerancia, dignidad, libertad, igualdad y solidaridad. Por ello, el docente colombiano en calidad de gestor, sujeto y ciudadano, participa con responsabilidad social en las instituciones educativas, actuando desde los derechos y garantías para su correcta ejecución y reconocimiento del verdadero derecho educativo como uno de los más prioritarios que asegura el progreso en nuestro Estado Social de Derecho, que da valor y dignidad al ser humano.

Esta equidad se enmarca en los procesos educativos de la escuela Normal Superior de Neiva (de aquí en adelante ENS) en su filosofía institucional con la puesta en marcha de un currículo que reconoce la comunidad sorda, como bien lo expresa en su Proyecto Educativo Institucional. Esta realidad implica, que es necesario abordar en toda su experiencia pedagógica que, aunque somos sujetos con los mismos derechos, poseemos condiciones distintas, lo que debe llevarnos a reconocer, que, si bien somos personas diversas, poseemos una característica similar como seres humanos, las acciones para lograr equidad, tendrán que ser particulares a cada necesidad. No obstante, este proceso se ve afectado por las percepciones construidas en la dinámica institucional

por cada uno de los docentes y directivos docentes, de acuerdo a su experiencia de vida o su mirada subjetiva, esto alimentado por las barreras de comunicación y los procesos de exclusión vividos en la básica primaria de la institución.

Teniendo en cuenta lo anterior, la Escuela Normal Superior de Neiva (I.E. ENS), desde el año 1997 asumió el reto de atender población sorda, desde un enfoque de reconocimiento de su autonomía lingüística y cultural, partiendo de una propuesta de organización curricular, que se realizó a partir de la reflexión pedagógica e investigativa constante, donde la complejidad de los sujetos y contextos suscitaban la inquietud por la pertinencia, el reconocimiento de la diversidad y la diferencia como principios de los derechos humanos fundamentales, dando aplicabilidad a lo establecido por la UNESCO, quien vela por el respeto, protección y cumplimiento de una “Educación para Todos” expuesta en la Conferencia en marzo de 1990.

Es necesario partir de la premisa que no todas las personas son iguales y sin distinciones, atendiendo el derecho a la equidad, para dar cumplimiento al manifiesto de salvaguardar y poner en diálogo de saberes a dos poblaciones diversas, lingüísticas y culturalmente que comparten un mismo territorio. Lo anterior, es preciso realizarlo como una de las estrategias de la educación para la inclusión que permita crear un mecanismo específico e integral de atención e intercambio de saberes que logre garantizar el acceso a los derechos de una atención educativa diversa, generando la convivencia de dos comunidades (sorda y oyente), donde la institución educativa Escuela Normal Superior de Neiva en representación del Estado se comprometa a brindar acciones públicas que garanticen el apoyo mutuo, la protección, la construcción colectiva, la rehabilitación basada en comunidad y a tener una propuesta pedagógica pertinente.

De igual manera, el actuar compartido de las dos comunidades constituye un planteamiento del Proyecto Educativo Institucional en su punto de fundamentación del currículo en el que se manifiesta la atención educativa a estas dos poblaciones, buscando acciones que permitan

integrar académica y socialmente a los alumnos sordos y oyentes con el propósito de prepararse para enfrentar en su profesión esta clase de discapacidad (Documento maestro proyecto educativo Institucional, Escuela Normal superior, 2017, p.78).

La propuesta de formación Normalista se fundamenta en la pedagogía crítica, con un enfoque social, cuyo currículo se desarrolla en los ejes de lectura de contexto (proceso conceptual), comunicación (procesos experienciales) y proyecto de vida (procesos argumentativos), reconociendo la vida como objeto y contenido de estudio, abordando la condición de sordo u oyente en función de una comunidad, a fin de formar ciudadanos, personas y profesionales de bien, constructores de procesos de desarrollo social, cultural y educativo, con pertinencia rural, urbano marginal y de Sordos (Proyecto Educativo Institucional, 2017, p.38).

No obstante, estos aspectos contemplados en el PEI, parecieran no ser vivenciados de la misma manera por los docentes de la comunidad sorda, quienes en un conversatorio entre este equipo docente y el grupo de investigadores, y en sus textos descriptivos y sus experiencias institucionales se logró evidenciar que:

“Nos preocupa que lo que está postulado en el PEI, está lejos de la realidad, aquí existe una escuela de oyentes y otra de sordos, que, aunque estamos en la Normal cada una de ellas tiene su espacio”

“Inicialmente se tenían estrategias de inclusión que permitían más la visibilización de los sordos, pero esto se fue perdiendo y ahora existe una marcada exclusión”

“La actitud de los directivos docentes, docentes y estudiantes de la comunidad oyente no es la más apropiada frente a la comunidad sorda”.



Dinámica exploratoria para identificar el problema de investigación desde el contexto y los docentes de la escuela bilingüe bicultural, 15 de noviembre en la Escuela Normal Superior de Neiva.

Estas afirmaciones y percepciones hacen urgente la posibilidad de trabajar de manera conjunta mejores procesos de inclusión institucional. Si bien es cierto, en la institución se ha transitado de un currículo rígido a un currículo inclusivo que reconoce la población sorda, es

necesario ir más allá y evidenciar si este reconocimiento es vivido y sentido por los sujetos de estas comunidades como un proceso de inclusión o más bien lo que existe es segregación, o es integración. Se evidenció que la construcción de una propuesta de atención educativa curricular pertinente no es la preocupación urgente del equipo docente, pues evidencian un gran avance en ese aspecto y sienten una necesidad urgente de pasar del discurso institucional de educación para la inclusión a la práctica real.

Según lo expresado por el equipo docente de la escuela bilingüe bicultural, (de aquí en adelante EBB), los directivos docentes y docentes oyentes no los visibilizan como comunidad que está allí presente, ya que existen preocupaciones que los alejan de este postulado, al encontrar realidades descritas por ellos, pues coexisten en el territorio normalista pero no logran un proceso articulado de saberes que los pueda constituir como experiencia bicultural la cual espera crear las condiciones que garantice el desarrollo normal del lenguaje de la comunidad sorda y que faciliten su óptimo desarrollo cognoscitivo, afectivo, emocional y social.

Lo anterior lleva a comprender la importancia del concepto de Interculturalidad que tiene una significación muy importante en la propuesta pedagógica normalista al establecer el eje de comunicación en su propósito de formación que pretende indagar por el ¿cómo comprenderse a sí mismo y al otro? ¿desde dónde hablo y desde dónde habla el otro en sus tejidos comunicativos y

sociales?, ¿Cómo convivir con otros? ¿Y cómo trabajar en colectivo?, desde las construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación. Más que la idea simple de interrelación o comunicación, en ese orden si la “interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social otro y de una sociedad otra” (Walsh, 2007, p.47).

Frente a este contraste de lo propuesto por la Institución y la realidad vivida, emerge en los mismos docentes sordos y oyentes la inquietud de indagar lo que puede estar generando este fenómeno social dónde se presentan situaciones de invisibilización mutua de estas comunidades (sorda y oyente) desconociendo sus propias prácticas pedagógicas. En consecuencia, se han generado marcadas distancias en sus procesos de comunicación entre dos grupos sociales que son actores de un PEI incluyente, pero que en la realidad se convierten en colectivos que desarrollan acciones desarticuladas. Debido a esto, estas dos poblaciones saben que están juntas, pero no se relacionan, esta realidad es la que se cuestiona, e invita a buscar las causas de esta situación, así como comprender en que afecta este suceso institucional en el propósito de la política pública de educación para la inclusión en el marco del Decreto 1421 de 2017.

Existe por así decirlo un enemigo en la mayoría de docentes normalistas, el individualismo evidenciado en el discurso y las prácticas pedagógicas que se centran en el *Yo* y no en el *Nosotros*, por esta razón, es importante establecer la comunicación en la propuesta educativa de la escuela Normal Superior de Neiva dónde se conciba como un derecho que vincule al sujeto a ese grupo social entendiendo que el acto de comunicar es el complejo proceso a través del cual se crean las comunidades humanas, en las que emergen los espacios de desarrollo mental, afectivo, espiritual, social y corporal de cada persona. Este proceso puede ser observado desde distintos énfasis: cómo se crean, constituyen y reproducen las comunidades; cómo influye, afecta y determina a las personas que las constituyen, consciente o inconscientemente crean y guían

comunidades que resuelven la conquista de sus proyectos vitales y metas individuales y colectivas.

No es lo mismo hablar de diferencia que de diversidad cultural. Al hablar de diferencia, tenemos un punto obligado de referencia, somos diferentes en algo específico. Cuando se usa el concepto de diversidad, por el contrario, cada persona, cada grupo, cada comunidad en este caso de oyentes y sordos necesita hablar de lo que es, de sus saberes, sus recursos, sus historias y proyectos, en suma, de su identidad. Porque lo diverso se debe definir en relación consigo mismo y en relación con los otros, con los diferentes (UNESCO, 2001).

Por lo anterior los procesos curriculares de sordos y oyentes deben ser de construcción colectiva y constante, que aborde también las relaciones personales, las rupturas, tensiones y demás complejidades institucionales, aunque cuesta comprenderlas, vale la pena analizarlas, ya que ellas acarrearán una serie de conflictos que no se han abordado y esto ha generado individualidades, desconocimiento del otro, invisibilización, choques de concepciones que se han convertido en problemas personales e impiden un trabajo institucional.

Un elemento más de esta situación problema es el recién emitido Decreto 1421 del 2017, que reconoce que las personas sordas, personas con discapacidad física, cognitiva y visual tienen una lengua con la que pueden acceder al conocimiento y desarrollar sus propias estrategias pedagógicas para posibilitar la construcción de su propio proyecto de vida profesional en igualdad de condición. No obstante, la consideración de la lengua no fue suficiente, ya que la atención para sordos se pensó según el decreto en el marco de las competencias propias de los oyentes: oír, hablar, leer y escribir.

La concepción actual de la educación de la persona sorda en la escuela bilingüe de la Escuela Normal Superior de Neiva, se concibe en forma contraria a estas competencias, es decir, centrada en las posibilidades de la Lengua de Señas Colombiana (de aquí en adelante LSC), como

principio y fin. En este sentido, la educación propuesta para los estudiantes sordos en los niveles preescolar y educación básica primaria, se piensa desde la propuesta bilingüe bicultural, nombrada en el Decreto 1421 de 2017 como forma de organización escolar, pero que no delimitó sus principios curriculares y estrategias pedagógicas exclusivas, a diferencia de la propuesta para estudiantes con discapacidad visual y cognitiva con las adecuaciones curriculares particulares, en esto, se quedó corto en establecer la escuela bilingüe en un espacio privilegiado en el que se potencie la Lengua de Señas como primera lengua y el español como segunda.

Es necesario saber cómo las percepciones de los miembros de estas dos comunidades responden al desarrollo de esta política pública, qué situaciones generan tensiones entre esas políticas como este decreto y dos culturas que intentan convivir en una misma propuesta pedagógica. En la cotidianidad de la escuela hay preocupaciones y conceptos encontrados que pueden estar siendo alimentados por las distintas percepciones que tienen los docentes y directivos docentes de estas dos comunidades, es allí donde este proceso investigativo evidencia su pertinencia.

1.1 Formulación de la pregunta de investigación

¿Cómo las percepciones de los docentes y directivos docentes sordos y oyentes sobre los procesos de inclusión de la comunidad sorda de la escuela bilingüe bicultural aportan a la implementación del Decreto 1421 de 2017 en la básica primaria de la sede central de la escuela Normal Superior de Neiva durante el año 2019?

1.2 Justificación

Como docentes de la escuela Normal Superior de Neiva (ENS de aquí en adelante) y estudiantes de la maestría en Educación para la Inclusión y desde el ejercicio investigativo como proceso que permite integrar conocimientos y habilidades para asumir el rol de investigadores y actores a partir de la problemática a abordar, es necesario poner en ejercicio la coherencia,

objetividad, creatividad, experimentación y demás destrezas que al ser entrelazadas con enfoques teóricos, metódicos y estratégicos permiten como profesionales en formación ser integrales y competentes en cada uno de los contextos en los que se va a interactuar desde la interdisciplinariedad. Es necesario abordar este fenómeno social existente en la Escuela Normal Superior de Neiva, porque remite a la comprensión de dinámicas sociales que exigen a la comunidad educativa hacer emerger propuestas pedagógicas acordes a la realidad del contexto, al reconocimiento de los grandes problemas que según Neef (s,f)

(...) estamos destinados a enfrentar en este nuevo siglo: disponibilidad de agua, migraciones forzosas, pobreza, violencia y terrorismo, agotamiento de recursos, extinción de especies y de culturas, desastres ambientales, y otros, son el resultado del largamente mantenido divorcio entre lo humano y lo distinto de lo humano (p.6).

Al partir del reconocimiento de los problemas situados desde los sujetos y sus contextos, es necesario comprender la inclusión como el proceso social y cultural que implica el reconocimiento de los sujetos que construyen tejido social desde su diferencia y particularidad, desde la concepción de la sociedad como un complemento de todos. Es urgente entonces que en el marco del Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Normal Superior de Neiva, este concepto de inclusión sea tenido en cuenta más allá de un discurso y logre permear también las prácticas y las relaciones que construyen la realidad de las dos comunidades que comparten un proyecto formativo, para que no se distancien de dicho propósito y esa ruptura expresada por los docentes de la Escuela Bilingüe Bicultural que al no ser reconocidos por la comunidad oyente, generan una serie de sentimientos, creencias, pensamientos y acciones, es decir percepciones sobre los otros, “los no iguales a nosotros”.

Los docentes reconocen que la problemática de las dos comunidades (sordos y oyentes) no se resuelve estableciendo sólo estrategias pedagógicas al interior de la institución, sino que es

necesario, pertinente y urgente que los diferentes actores de la comunidad educativa aprendan a leer los contextos particulares de los mismos sujetos y actuar en ellos, estructurando estrategias y prácticas de auto-reconocimiento y reconocimiento del otro, profundizarlos y reflexionar sobre cómo y qué concepto de educación para la inclusión se está poniendo en práctica, entendiendo que no sólo se atiende a una fracción de la población, sino que permea a toda la comunidad educativa. Se requiere que en estos procesos y contextos los estudiantes de la escuela de sordos adquieran conocimientos generales, que les facilite el proceso de adquisición de la lengua escrita, su utilización colectiva y la promoción de su comunidad en sus aspectos educativos, culturales, laborales, socioeconómicos y organizacionales, de ese modo lograr una educación como derecho, que transforma las realidades sociales e institucionales el reconocimiento y desarrollo de propuestas alternativas, reflexivas y objetivas, desde sus propias prácticas.

Para ello, es necesario entender que la interculturalidad es el camino para alcanzar el proceso de desmasificación del pensamiento, para generar procesos de conocimiento, pero posterior al reconocimiento de los demás y lo demás. Valorando la condición humana y reconociendo que existen efectos colaterales en la convivencia multicultural. Lo que hace necesario y apremiante lograr establecer que está causando estas rupturas comunicativas para diseñar en un futuro próximo estrategias pedagógicas y comunicativas que contribuyan a transitar de la multiculturalidad a la interculturalidad.

(Oviedo, 2001). Este autor, aporta una reflexión sobre la importancia del lenguaje como capacidad humana para la construcción de complejismos sociales, entendiendo de este modo que si no coexisten procesos de comunicación no es posible posibilitar construcciones de saberes y lógicas colectivas. Por tanto, es necesario abordar la comunicación en este proceso investigativo como un acto social y cultural por naturaleza humana, usada para comprender y relacionarse con

los otros, por eso, se puede decir que el ser humano no puede excluirse a las dinámicas mundiales pues al hacerlo perdería el significado de su integralidad humana.

Valorando la condición humana y reconociendo que existen efectos colaterales en la convivencia multicultural. Los problemas evidenciados ponen en el centro la comunicación. La falta de procesos comunicativos y vínculos entre los actores de las dos comunidades la constituyen como barrera, como propiciadora de invisibilizaciones y procesos de exclusión, pero a la vez es reclamada por los actores de estas dos comunidades como la práctica social y cultural llamada a contribuir en la solución del problema, teniendo en cuenta que los seres humanos, a través de siglos de evolución constante, han desarrollado una capacidad biológica, social y cultural para construir sistemas, procesos, tejidos, prácticas muy eficaces de comunicación, dialogo, interacción que permiten elaborar, construir, producir, transmitir y almacenar mensajes complejos que llevan al desarrollo de ideas, codificación, transmisión, recepción, decodificación, aceptación, respuesta y retroalimentación, a partir de los cuales se pueden transformar ambientes de alta conflictividad en escenarios de diálogo, mediación y negociación.

Es indispensable reconocer y comprender las percepciones de estas dos comunidades para analizar cómo perciben la realidad institucional, cómo coexisten procesos de aprendizaje mutuos a pesar de los obstáculos evidenciados, cómo comparten el proyecto educativo, cómo este proyecto propicia la apropiación y expresión de los ejes formativos y curriculares desde la especificidad de cada comunidad, qué miradas subjetivas se han ido tejiendo entre estas dos comunidades con el fin de advertir que procesos interculturales pueden darse en beneficio de estas comunidades. De lo contrario, las percepciones que han ido tejiendo mutuamente, seguirán obstaculizando el proyecto educativo e inclusivo, que no necesariamente se está concretando en la práctica del vivir cotidiano, pues los actores de estas dos comunidades expresan relaciones de poca interacción que no respetan la diferencia, que no llevan a la construcción de conocimientos

mutuos, a la valoración de saberes, a la aceptación de las particularidades y a la resignificación de valores compartidos desde lo comunicativo, lo cultural y lo pedagógico.

Es entonces importante pensar en la inclusión como una cultura en nuestra sociedad, es necesario resignificar los procesos educativos haciendo la relación de las disciplinas del conocimiento con las dimensiones humanas, es decir, pensar que son las disciplinas las que deben servir al ser humano y no el ser humano a las disciplinas del conocimiento. Entonces, para hablar de la “educación para la inclusión” es necesario pensar en la pertinencia de los procesos educativos, posibilitar una educación que atienda las transformaciones humanas que pueda resaltar en los niños y jóvenes la esencia de su personalidad y donde la vida se convierta en objeto y contenido de estudio para repensarnos como sociedad y posibilitar en las disciplinas del conocimiento procesos que permitan mayores retos desde un enfoque socio-antropológico.

Es importante verificar si la estrategia pedagógica Institucional es un proceso real, con gestión transparente, idónea y honesta, con herramientas concretas que fortalezcan la planeación institucional e intervención educativa más innovadora, con un compromiso de cualificación y actualización permanente multidisciplinaria a la comunidad educativa en específico a docentes y directivos docentes sordos y oyentes, con estrategias y procesos pedagógicos y curriculares, con metodologías para la atención diferenciada al fortalecer los procesos de formación - enseñanza – aprendizaje con una atención educativa basada en la educación para la inclusión frente a los retos asociados a satisfacer las necesidades de todos los gestores sociales y educativos.

Este proceso de investigación es pertinente para la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, ya que contribuye a la implementación del Decreto 1421 de 2017 en su propuesta de educación para la inclusión de la comunidad sorda, a partir de reconocer el contexto, actitudes, creencias que tiene dos de los protagonistas del proceso educativo: los docentes y los directivos docentes sobre el proceso de inclusión de la comunidad sorda. Esto es posible, pues

este decreto surge de la política educativa que dispone la Organización de la oferta educativa, la actualización del Proyecto Educativo Institucional-PEI en cada una de las instituciones educativas con enfoque inclusivo en la Misión, Visión y Principios, Estilos de aprendizaje, flexibilidad curricular, entre otros principios y espacios que fomentan la dinámica de oportunidades, capacidades y potencialidades de los Educandos desde la Primera Infancia, Niñez y Juventud, en ambientes de aprendizaje significativos, cooperativos y colaborativos que beneficien el máximo desarrollo integral y armónico de la población infantil con cualquier tipo de discapacidad.

En tal sentido, la ENS diseña el conjunto de actuaciones pedagógicas específicas que se llevan a cabo para satisfacer las necesidades educativas especiales de los estudiantes y facilitar el acceso al currículo, para lo cual es necesario que comprenda y lleve a la práctica el proceso que posibilita a la persona con necesidades educativas especiales a desarrollar su vida escolar, atendiendo y valorando sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales, lo que se constituyen en finalidad al cambio social en el paradigma de la educación tradicional, permitiendo romper esquemas con el fin de formar una cultura abierta y flexible para el reconocimiento total de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Estos retos implican varias esferas de la vida escolar y sus actores, como bien plantea Horne y Timmons (2009)

La importancia de mantener una actitud positiva hacia la inclusión educativa, señalando que, si no se ofrece un mayor apoyo administrativo, tiempo de planificación y capacitaciones sobre las estrategias pedagógicas, sin el ajuste y cumplimiento de unas mínimas condiciones, la percepción positiva que los profesores tienen podría verse deteriorada (p.34).

En este orden de ideas, el desarrollo de esta investigación se constituye en una oportunidad para que la implementación de políticas a nivel de educación, como el Decreto 1421 sea

socializado y debatido entre los actores de la investigación comprendiendo que estas políticas deben brindar un mayor grado de oportunidades para que el maestro se vaya actualizando en sus contenidos, enfoques metodológicos, acceder a herramientas para innovar en sus prácticas educativas, en suma, que le encuentre una mayor satisfacción a su labor que como agente transformador, realiza en su cotidianidad.

En tal sentido, el incorporar el Decreto 1421 de 2017 en la propuesta educativa de la ENS, equivale a la ratificación de considerar la educación como derecho fundamental cumplido para todos, poblaciones diversas y en probidad a las obligaciones de accesibilidad y calidad, garantizando las condiciones de equidad, participación e inclusión social de manera corresponsable entre los sectores y actores sociales, educación, sociedad y familia; como estrategia fundamental para generar proyectos educativos en Colombia con verdadera educación para la inclusión desde un enfoque diferencial.

Por eso Montealegre (1991) sostiene que “el respeto, el reconocimiento y la promoción de formas de saber conocer y de actuar distintos son un imperativo de inclusión y, por tanto, una medida efectiva para prevenir y recuperar el daño” (p.73), de esta manera se abren nuevos caminos hacia la aceptación de la diferencia, como una oportunidad de forjar prácticas autónomas, tolerantes, libres; que conlleven a mejorar la calidad de vida de las personas; como principio fundamental de la diversidad en todas sus expresiones (raza, género, cultura, política, educación, social), todo esto con el fin de ir tejiendo relaciones que fortalezcan la convivencia.

Aunque en la realidad pedagógica local y nacional se han dado cambios en la política educativa debido a la implementación del Decreto 1421 de 2017 respecto a la educación para la inclusión, estos no han sido suficientes, es por ello que la presente investigación permitirá identificar y conocer las percepciones que tienen los docentes en cuanto a los sentimientos, pensamientos, creencias y acciones para una educación para la inclusión desde el Proyecto

Bilingüe Bicultural de la Escuela Normal Superior de Neiva y de qué manera estas percepciones afectan en su implementación.

Razones que hacen pertinente y relevante este proyecto de investigación que busca comprender y analizar cómo estas dos comunidades, perciben la realidad institucional, que tan apropiados están de los ejes formativos y curriculares desde la especificidad de cada comunidad, qué barreras se han podido levantar y cuáles se han logrado derrumbar entre ellas para construir procesos pedagógicos e interculturales.

2 Antecedentes de investigación

Se presentan a continuación estudios realizados sobre el tema de percepciones sobre la comunidad sorda, realizados a nivel internacional, nacional y local que serán referentes para nuestro proceso investigativo de acuerdo a la similitud del tema y las metodologías trabajadas:

2.1 Antecedentes internacionales

Se halló el trabajo de maestría realizado en Perú, por García (2016) sobre *Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva*, cuyo objetivo era determinar las percepciones de los docentes sobre inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva. Este trabajo de tipo descriptivo, determinó que el problema encontrado se halla en que los docentes desconocen y no manejan la lengua de señas efectivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni tampoco en situaciones adversas que le facilite interactuar y seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de aula. En otras palabras existe fragilidad en cuanto a la adquisición de la lengua de señas en el campo de la educación para la inclusión como política pública, en este aspecto, existe una aproximación al presente estudio, abordando la problemática frente al posible desconocimiento de los docentes y directivos docentes de la propuesta curricular de la escuela bilingüe bicultural como eje articulador que permite el

encuentro de dos comunidades oyentes y sordos, resaltando que el no conocerlo puede ocasionar vacíos entre los docentes de la básica primaria.

Por otro lado, en Chile, Santos (2013) realizó la investigación *Percepción y práctica educativa inclusiva en docentes de establecimientos municipales de Monte Patria*, con el propósito de hacer una comparación entre las percepciones sobre la inclusión escolar de alumnos con necesidades educativas especiales y las prácticas educativas inclusivas que realizan en aula docentes regulares y docentes especializados, con el objetivo de determinar obstáculos que puedan ser mejorados en relación a la organización y gestión escolar. El autor pudo concluir que existe una percepción en pro del proceso de inclusión, no obstante, las practicas inclusivas se aplican mesuradamente. Entre los docentes regulares y los especialistas no existe mayor diferencia, y lo alarmante es la percepción sobre la escasa formación y poco apoyo que se recibe para la atención a la población diversa.

Al leer y analizar dichas investigaciones se encontró que tienen objetivos muy similares a los del presente trabajo, como analizar y describir las percepciones y actitudes que los docentes y directivos docentes tienen sobre el proceso de integración escolar de estudiantes con discapacidad auditiva y establecer la manera en que se relacionan los maestros con los estudiantes que son parte de esa integración en el aula de clase habitual. De esta investigación se desprenden varias conclusiones que alimentan nuestra convicción en la pertinencia del tema tratado en el presente trabajo: a) La heterogeneidad de actitudes que muestran los docentes frente a sus alumnos con discapacidades, algunas negativas y otras positivas, b) la disonancia entre el discurso y la actuación pedagógica, c) en general los profesores dicen aprobar el sistema inclusivo, pero mayormente consideran que el espacio ideal para estos niños son las escuelas especiales, d) se sienten inseguros ante la tarea de educar a un niño con discapacidad.

En esta misma línea está el estudio de Vásquez (2010), *Actitudes de los profesores hacia la inclusión de escolares en un centro educativo de básica especial de Bellavista*, la cual tuvo como objetivo determinar las actitudes de los docentes hacia la inclusión de escolares del nivel primario. La investigación se desarrolló desde un enfoque descriptivo similar a este proceso investigativo, fue de tipo experimental donde se trabajó con una muestra de estudiantes y docentes sordos y oyentes de cinco escuelas de la Región del Callao. El estudio concluye que la educación inclusiva es un desafío para una educación con equidad y calidad, principalmente, para las instituciones que atienden a los escolares incluidos, porque tienen el compromiso de exigir a sus profesores prácticas educativas y actitudes que beneficien a los escolares con necesidades educativas.

Lo anterior tiene alta relación al presente proceso investigativo pues existe similitud en las muestras abordadas al tomarse la comunidad de sordos y oyentes que comparten la misma propuesta educativa de las cinco escuelas de la región del callao y de la escuela Normal Superior de Neiva, cuyos resultados fueron contrastados en los dos procesos. En relación con la conclusión del estudio anterior, este guarda similitud con la filosofía institucional de la Escuela Normal Superior de Neiva, que plantea el reto de garantizar el derecho a la educación para todos, promoviendo las mismas oportunidades sin excepción alguna. No obstante, estos planes demandan una nueva forma de pensar y actuar, que infortunadamente no se ha generado en la mayoría de los casos. Para producir estos cambios en los dos procesos investigativos se reconocen que la actitud positiva hacia la inclusión es un valor que beneficia a todos.

2.1.1 Antecedentes nacionales

Desde una revisión contextual del tema de la presente investigación sobre percepciones de los docentes y directivos docentes sordos y oyentes, está el artículo de Arias, Acosta y Ayala (2015) *Antecedentes en atención pedagógica a la población sorda: una revisión contextual*. Este trabajo

cuantitativo-hermenéutico, fue elaborado a partir de los programas Educación Especial y Pedagogía infantil de la Corporación Universitaria Iberoamericana. El análisis teórico e investigativo en torno a la atención pedagógica a la población sorda, permitió concluir que son importantes las prácticas pedagógicas que faciliten la construcción de contextos acorde a las habilidades y necesidades educativas de los educandos sordos. También, se logró establecer que la presencia de políticas en favor de la inclusión, aun generan brechas en la atención a la comunidad de sordos, porque predomina una sociedad en su mayoría oyente, que no conoce los procesos educativos de la población sorda.

Otro es el estudio de Vesga y Vesga (2015), *Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán*, que tenía como objetivo comprender las tensiones que se generan en un aula de clase regular de niños oyentes por la presencia de un niño sordo. Esta investigación cualitativa tuvo su punto de partida en los procesos que viven a diario en el contexto escolar los profesores y alumnos. Los resultados les posibilitaron a las autoras establecer que entre las tensiones detectadas está, que las profesoras no conocen las políticas públicas establecidas para dar manejo y solución a situaciones escolares en las que están vinculados alumnos con discapacidad, en general, o con sordera, y otra, que se sienten incapaces de entablar una comunicación efectiva con ellos. En consecuencia, todo esto afecta directamente el desarrollo infantil del niño sordo y no aporta a la construcción de imaginarios sociales que favorezcan, los enfoques actuales gubernamentales de inclusión educativa. Este estudio concluyó que se hace necesario comenzar un trabajo de reivindicación con la población sorda, en especial, con aquella que habita las ciudades periféricas de Colombia, donde los procesos de inclusión con personas en situación de discapacidad aún son un tema poco explorado e implementado en los escenarios escolares.

Podemos concluir que, en el actual y el anterior trabajo investigativo, es urgente lograr superar el enfoque clínico de la sordera, en el que se sigue viendo al sordo como un minusválido que está a expensas de las decisiones de los oyentes que son quienes deciden sobre sus vidas. Igualmente, se ve la misma necesidad de cambiar el modelo de integración, donde “la persona sorda es quien se integra a la comunidad mayoritaria oyente, sacrificando su identidad de sordo y sus propias subjetividades personales y culturales, por un modelo de inclusión en el que los entornos social, escolar y familiar no cobran importancia” (Araiz como se citó en Vesga & Vesga, 2015, p.126).

El trabajo de Díaz y Franco (2010) *Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008*, caracterizó e interpretó las actitudes de los docentes de Soledad hacia la inclusión educativa, mediante la aplicación de escala de actitudes, análisis de su discurso y observación persistente. Este trabajo hermenéutico, estableció una ambigüedad en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa. En el análisis del discurso surgieron categorías que demostraron lo relevante e imperativo de ejecutar acciones que propicien actitudes favorables en los docentes, así poder, garantizar un buen proceso de inclusión en el municipio de Soledad, al igual que el actual trabajo que también aborda acciones de los docentes en relación a la propuesta educativa institucional Normalista.

2.1.2 Antecedentes regionales

En un tercer momento, estudios realizados en la Escuela Normal Superior, sobre la comunidad sorda que no necesariamente se centra en la temática pero que dan cuenta de algunas actitudes, sentimientos etc. que evidencia el problema a abordar:

Tabla 1. Estudios realizados en la Escuela Normal Superior

N.	Tema de investigación	Año	Población objeto	Autores	Conclusión
----	-----------------------	-----	------------------	---------	------------

1	El grado de participación de los padres de familia en los procesos de aprendizaje de la lengua de señas	2004 a 2008	Estudiantes de la escuela bilingüe	Giovanny Córdoba, Anyi Denixa Rivera	Que esta participación en el proceso de aprendizaje de la LSC es muy baja, reflejándose sólo una participación del 16%, las razones para esta baja participación de los padres son: enfermedad, problemas económicos y sentir que no necesitan este aprendizaje.
2	El desarrollo psicomotor de los niños sordos de la escuela bilingüe	2005	Estudiantes de los grados 3° y 5° sordos de la escuela bilingüe	Norma Constanza Ramírez Y John Wainer Perdomo	A pesar del interés de los niños de tercero de primaria por el juego, se evidenciaba retraso en el esquema corporal, las conductas motoras de base y las conductas temporoespaciales; la intervención a partir del proyecto de aula y partiendo de los resultados de la fase diagnóstica, teniendo como principio del ppa la integración de contenidos se propició una relación entre el desarrollo psicomotor estudiado desde la educación física, con las demás áreas del conocimiento; en él los estudiantes sordos de los niveles 3° y 5° demostraron sus capacidades para poner en actuación el conocimiento, a partir de las expresiones artísticas, entre ellas: danzas, canto, representaciones (recorrido por las 5 regiones de Colombia, en el que se mostraron las costumbres gastronómicas, bailes típicos)
3	Procedencia de los estudiantes sordos de la escuela bilingüe	2005	Familias y estudiantes e.b.b.	Giovanny Córdoba, Nancy Milena Espitia, Vianey Medina Y Otras Intérpretes.	Según las encuestas y visitas domiciliarias en las que se determinó que la procedencia de los estudiantes sordos es de distintos municipios del departamento del Huila, del Caquetá, Meta y Tolima, es decir la E.N.S. es un referente único del sur colombiano para educación de sordos.
4	Causas de la sordera de los estudiantes sordos de la escuela normal superior de Neiva	2005	Estudiantes sordos de la escuela normal superior primaria y bachillerato	Giovanny Córdoba, Esperanza Peñuela Y Katherine Rubiano	Que se estableció que las causas de la sordera han sido: anoxia, hipoxia (por enredo del cordón umbilical), medicamentos ototóxicos, alcoholismo, rubeola, accidentes en la casa, fiebre infecciosa, infección y en mínimos casos, los padres refieren desconocer las causas; este panorama determina un alto porcentaje en factores culturales, y, por tanto, pudieron ser prevenidas. Sólo se presentan dos (2) casos en que el padre o la madre son sordos, ello implica, que la presencia de determinantes genéticos es mínima. Que a partir del proyecto de aula entendido como “proceso de investigación a través del cual el estudiante sordo, y el docente constituyen unidad coherente para la construcción del conocimiento a partir de la lectura de contexto, la comprensión de sí y del otro y la viabilización del proyecto de vida”; a partir de él, los niveles de comprensión mediante un currículo pertinente, se potencian distintos niveles de aprendizaje y facilita al docente mediaciones para la construcción del conocimiento.
5	El proyecto de aula como proceso para mejorar los ambientes escolares	2005	Estudiantes de la escuela bilingüe bicultural	Marisol Perdomo Y Néstor Raúl Yepes	Que se estableció que las causas de la sordera han sido: anoxia, hipoxia (por enredo del cordón umbilical), medicamentos ototóxicos, alcoholismo, rubeola, accidentes en la casa, fiebre infecciosa, infección y en mínimos casos, los padres refieren desconocer las causas; este panorama determina un alto porcentaje en factores culturales, y, por tanto, pudieron ser prevenidas. Sólo se presentan dos (2) casos en que el padre o la madre son sordos, ello implica, que la presencia de determinantes genéticos es mínima. Que a partir del proyecto de aula entendido como “proceso de investigación a través del cual el estudiante sordo, y el docente constituyen unidad coherente para la construcción del conocimiento a partir de la lectura de contexto, la comprensión de sí y del otro y la viabilización del proyecto de vida”; a partir de él, los niveles de comprensión mediante un currículo pertinente, se potencian distintos niveles de aprendizaje y facilita al docente mediaciones para la construcción del conocimiento.
6	Los patrones de crianza	2005	Estudiantes de la escuela bilingüe	Nancy Espitia Y Norma Constanza Ramírez	Los patrones de crianza establecidos para los niños sordos se construyen progresivamente con claridad en la medida en que los padres de familia son usuarios de la Lsc, es decir, en la medida en que se da un proceso de enculturación.

7	Perspectiva de la escuela bilingüe	2006	Docentes y estudiantes E.B.B.	Giovanny Córdoba, Marisol Perdomo Y Néstor Raúl Yepes.	Se requiere conceptual y potenciar esta perspectiva, para propiciar una educación propia, pertinente y sin discriminación.
8	Los universos culturales de los niños sordos de la escuela normal superior y el colegio José Hilario López de Campoalegre	2006	Estudiantes sordos y familia	Andrés Alberto León Y Alexander Tamayo	Determinaron que el sistema de valores en los niños sordos surge a través de las interacciones con las generaciones de amigos sordos de su edad o mayores que ellos, mediado por signos y símbolos, que se convierten en memorias que modelan y cuestionan sus prácticas sociales.
9	La representación del mundo en el niño sordo de preescolar	2006	Estudiantes sordos del grado de preescolar	Norma Constanza Ramírez Y John Wainer Perdomo	A través de él se evidenció, que los niños sordos tienen conceptos previos y nociones de la vida asociada a eventos y procesos naturales.
10	La percepción de los entornos natural, social y cultural de los niños sordos del nivel preescolar	2006	Estudiantes sordos de la escuela bilingüe.	Carlos Francisco Perdomo Y Rosa E. Perdomo	El entorno natural, social y cultural del niño sordo presenta disonancias comunicativas, en el entendido que su procedencia en un 98% es de hogares de padres oyentes y, por tanto, se requiere una acción de enculturación familiar respecto a las personas sordas.
11	La subjetividad de los niños	2007	Estudiantes sordos de la escuela bilingüe.	Luisa Fernanda Tovar Y Ronald Mauricio Tovar	La subjetividad de los niños sordos les permite construir identidad, a partir de sus memorias, tejidos comunicativos y sus nociones de futuro, igualmente que ayuda a la construcción de la identidad y conciencia sorda.
12	Los procesos de elaboración del duelo de los padres de familia	2007	Estudiantes de la escuela bilingüe	Ronald Mauricio Tovar Y Luisa Fernanda Barrera	Que estos procesos evidencian 5 etapas establecidas desde la psicología (shock, negación, enojo, culpabilidad y aceptación), de ellas se establecieron tres momentos: agotar la instancia médica, práctica mágica religiosa y por último, ingreso a la educación; ello hace, que los estudiantes sordos empiecen el proceso educativo a una edad tardía, con relación al tiempo que inician los estudiantes oyentes. Son maestros por vocación, algunas proceden y estudiaron en otros municipios del huila y que han ido transformando su práctica pedagógica en la medida que evolucionó la concepción de la persona sorda cuyas prácticas fueron: rehabilitativas y terapéuticas
13	La historia de vida de los docentes de niños sordos	2007	Estudiantes de la escuela bilingüe	Ronald Mauricio Tovar Y Luisa Fernanda Barrera	(educación especial), comunicación total y la perspectiva socio antropológica (en proceso de construcción), es decir, han sido protagonistas de las propuestas y búsquedas de una educación pertinente para la comunidad sorda. Esto permite entender la vida de los docentes como una experiencia que se construye a partir de los cambios que demandan los procesos de investigación.
14	Los universos culturales de los padres de familia de estudiantes sordos	2007	Estudiantes de la escuela bilingüe	Ronald Mauricio Tovar Y Luisa Fernanda Barrera	El sistema de valores de los padres de familia en lo que respecta a sus expectativas, demuestra que desean para sus hijos lo que ellos quisieron obtener; un nivel alto de formación académica, en el que visualizan la educación como el medio y fin para alcanzar niveles superiores de igualdad.

15	Los patrones de crianza de los padres sordos a niños oyentes y patrones de crianza de padres oyentes de niños sordos	2008	Estudiantes de la escuela bilingüe	Jimeno Perdomo, Alba Yeni Perdomo Y Otros	Los niños oyentes hijos de padres sordos tienen mayores posibilidades de crecer bilingües, mientras que los niños sordos hijos de padres oyentes experimentan retrasos en la adquisición de su lengua. Estas diferencias dan cierta ventaja a los niños oyentes hijos de padres sordos, en tanto pueden interactuar con las dos comunidades: comunidad sorda y comunidad oyente.
16	Acciones pedagógicas que contribuyen a la formación y construcción de la identidad del niño sordo del nivel preescolar	2008	Estudiantes de la escuela bilingüe	Jaime Andrés Arce, Jimeno Francisco Perdomo, Marisol Perdomo, Alba Yeni Perdomo, Yineth Rojas Y Dolma Virginia Chacón	Proceso de adquisición de la Lengua de Señas Colombiana en el niño del nivel preescolar es posible y más significativo a través de actividades y expresiones artísticas, con lo cual se facilitaron mejores experiencias de aprendizaje
17	La condición lingüística de los padres de familia (sordos u oyentes)	2008	Estudiantes de la escuela bilingüe	Giovanny Córdoba, Katherine Rubiano, Esperanza Peñuela Y Otras Interpretes	Se establece que los padres de familia en un 98% son oyentes, por tanto, usuarios de la lengua castellana y en los casos en que el estudiante sordo es único en el hogar (99%), sus posibilidades de adquisición y desarrollo de la lengua de señas colombiana (LSC), es tardía, solo en un caso se encuentran dos hermanos sordos en el mismo hogar.

Fuente: Autores, 2019.

Del anterior compendio, algunos procesos investigativos en la Escuela Bilingüe Bicultural de la ENS de Neiva ofrecen un mayor referente los siguientes trabajos de investigación, ya que establecen relación directa con la categoría percepciones y con el tipo de población de interés.

En el trabajo, *La percepción de los entornos natural, social y cultural de los niños sordos del nivel preescolar* (2006), cabe resaltar que se llegó a la conclusión que el entorno natural, social y cultural del niño sordo presenta disonancias comunicativas, en el entendido que su procedencia en un 98% es de hogares de padres oyentes y, por tanto, se requiere una acción de enculturación familiar respecto a las personas sordas. Es decir, confirma de la dificultad comunicativa existente entre la comunidad sorda y oyente, aunque en este caso, muestra en el contexto familiar, pero que indiscutiblemente esto incide en el desarrollo escolar.

Este proceso investigativo puede relacionarse con el que indagaba por *la condición lingüística de Los padres de familia (sordos u oyentes)* (2008), en el cual se estableció que los padres de familia en un 98% son oyentes, por tanto, usuarios de la Lengua Castellana y en los casos en que

el estudiante sordo es único en el hogar (99%), sus posibilidades de adquisición y desarrollo de la Lengua de Señas Colombiana (LSC), es tardía, solo en un caso se encuentran dos hermanos sordos en el mismo hogar. Se logró detectar que el entorno natural, social y cultural de la comunidad sorda infantil presentan dificultades comunicativas lo que puede configurarse como un fenómeno social evidente, el cuál abordaremos en el presente proceso investigativo, evidenciando que las percepciones si afectan a la hora de establecer una verdadera educación para la inclusión.

Asimismo, se recomendó una acción de enculturación en el encuentro de dos comunidades (sordas y oyentes) en el contexto familiar, es decir es un referente inicial ya que lo que se pretende en esta apuesta investigativa es transitar a esta similar situación investigativa, pero en el contexto escolar de los docentes y directivos docentes de la básica primaria en contraste a la política pública enmarcada en el Decreto 1421 de 2017.

En el estudio, *La historia de vida de los docentes de niños sordos* (2007), se pudo establecer que son docentes por vocación, provienen y estudiaron en otros municipios del Huila y han ido evolucionando su práctica educativa en la medida que se desarrolló la concepción de la persona sorda cuyas prácticas fueron: rehabilitativas y terapéuticas (educación especial), comunicación total y la perspectiva socio antropológica (en proceso de construcción), es decir, han sido protagonistas de las propuestas y búsquedas de una educación pertinente para la comunidad sorda. Esto facilita comprender que la vida de los profesores es una experiencia que se construye a partir de los cambios que demandan los procesos de investigación.

Esta investigación, aporta un referente de vida de los investigados en este caso los docentes, los cuáles asumimos como referente e insumo en este proceso, que si bien es cierto lo que se pretende es abordar percepciones (sentimientos, pensamientos, creencias y acciones) podrían dar respuesta al origen de estas mismas, esto entendido que es en el marco de nuestra historia de vida

que vamos construyendo este tipo de percepciones y así podremos tratar de dar sentido y explicación a las mismas. Es pertinente entonces poder relacionar las historias de vida con las percepciones hoy para tratar de interpretar y comprenderlas.

Otra investigación significativa que sirve de referente para este proceso, pero que fue desarrollada por la maestría de educación para la inclusión de la Universidad Surcolombiana es la titulada, *Establecer el efecto del prototipo VALÍA en – seña en el proceso de adquisición de la lectura y escritura de las niñas y niños sordos (2016)*. Esta investigación aborda los estudiantes sordos de la escuela bilingüe bicultural desde su adquisición de su primera lengua (lengua de señas colombiana) y su segunda lengua (español escrito) el cual buscó varias finalidades:

- Diseñar el prototipo VALIA En - seña, a través de videos e imágenes interactivas presentadas en Lengua de Señas Colombiana.
- Identificar el efecto del prototipo VALIA En – seña, en el proceso de lectura
- Identificar el efecto del prototipo VALIA En – seña, en el proceso de escritura.

Valía surge en ese proyecto investigativo como estrategia pedagógica que posibilita en los estudiantes sordos el fortalecimiento de su primera lengua (lengua de señas colombiana) y partiendo de ella posibilitar ciudadanos sordos con múltiples saberes, actitudes, habilidades y destrezas (ser, saber y hacer) haciendo un tránsito al español escrito con el abordaje de conceptos básicos y competencias interpretativas, argumentativa y propositiva, en el contexto de la escuela bilingüe. Valía como prototipo digital que da importancia al cuento y las narrativas como estrategia metodológica posibilitadora del fortalecimiento de la primera y adquisición de la segunda lengua, pero además permite desarrollar un pensamiento lógico-matemático, secuencial e interdisciplinar con el abordaje de las disciplinas en una historia recreada como metodología de enseñanza-aprendizaje en la Escuela Bilingüe Bicultural.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Analizar cómo las percepciones de los docentes y directivos docentes sordos y oyentes sobre los procesos de inclusión de la comunidad sorda de la escuela bilingüe bicultural inciden en la implementación del Decreto 1421 en la básica primaria de la sede central de la Escuela Normal Superior de Neiva, durante el año 2019.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar a los diferentes actores que participan en el proyecto de investigación desde sus roles como docentes y directivos docentes sordos y oyentes que con sus prácticas culturales y pedagógicas contribuyen al desarrollo del PEI.
- Establecer sentimientos, creencias, pensamientos y acciones de los docentes y directivos docentes oyentes y sordos frente a los procesos de inclusión que se concretan en los principios generales de la escuela bilingüe bicultural.
- Determinar que piensan los docentes y directivos docentes sordos y oyentes de la institución educativa escuela Normal Superior de Neiva en cuanto a la implementación de la política pública de educación para la inclusión a partir del Decreto 1421 del 2017.

4 Marco Referencial

4.1 Marco contextual

La Escuela Normal Superior de Neiva es una Institución Educativa de carácter oficial; ofrece los niveles de formación en Preescolar, Básica Primaria, Secundaria, Media con profundización en educación y pedagogía, y, Programa de Formación Complementaria con énfasis en Tecnología e Informática, fue creada mediante ordenanza N. 007 del día 27 de noviembre de 1974; obtuvo la acreditación previa de calidad según Resolución Ministerial 2037 de 1999, iniciando el Programa de Formación Complementaria en febrero del 2000 y obtuvo la acreditación de calidad según Resolución 1556 de julio de 2003.

A partir del 2003 en concordancia con la Ley No. 715 de 2001, dejó de ser la Escuela Normal Departamental Mixta de Neiva y se constituyó en Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, fusionándose con las sedes urbanas Las Brisas y Escuela Popular Claretiana, las sedes rurales: el Centro, Platanillal, Santa Helena, Floragaita, Los Cauchos, El Vergel, Pueblo Nuevo, Alto Motilón y Las Nubes, ubicadas al oriente en la cuenca alta del río las ceibas del municipio de Neiva, del corregimiento “Río Ceibas”.

La ENS de Neiva tiene como misión ser una institución de alta calidad humana, pedagógica e investigativa, líder en procesos de innovación curricular que contribuya a mejorar la calidad educativa y de vida de la población rural, urbano-marginal y con limitación auditiva, garantizando la igualdad, singularidad y realidad contextual del educando.

Esta institución ofrece los servicios de formación inicial de docentes, y formación y capacitación de docentes en ejercicio para la zona rural, urbana marginal y la atención a estudiantes sordos. Actualmente cuenta con una cobertura de 3195 estudiantes, entre ellos 93 sordos, atendidos por: 1 rector, 5 coordinadores, 113 docentes, 2 orientadores escolares, 4 docentes de Apoyo, 9 intérpretes, 5 modelos lingüísticos, 2 psicólogas para sordos, 7

funcionarios administrativos, 7 funcionarios de servicios generales; de los 113 docentes el 90% tiene estudios de postgrado y el 10% tienen solo pregrado.

La aproximación de las dos comunidades constituye un planteamiento del Proyecto Educativo Institucional desde la interculturalidad, aprendizaje de los miembros de diferentes culturas y por consiguiente el respeto, el reconocimiento y la convivencia. En la atención educativa a estudiantes sordos se dan tres metodologías:

1. Atención de estudiantes sordos de preescolar y básica primaria: se da en la metodología “escuela bilingüe bicultural” que atienden en la actualidad 53 estudiantes sordos, con aulas paralelas a la escuela de oyentes con docentes de aula bilingües, modelos lingüísticos y culturales y profesionales de apoyo pedagógico.
2. Para la básica secundaria y media: se da la integración del sordo al aula regular con la atención a 40 estudiante sordos, con la prestación del servicio profesional de modelos lingüísticos, intérpretes de lengua de señas, guías intérpretes, profesionales de apoyo pedagógico y docente para el castellano como segunda lengua, estos profesionales docentes que tiene la Normal en la actualidad son apoyos externos contratados por el municipio de Neiva.
3. En el programa de formación docente: se da la integración del sordo al aula regular con la atención a 3 estudiante sordos, con la prestación del servicio profesional de intérpretes de lengua de señas y un docente de apoyo de la planta docente de la institución.

Es necesario enfatizar que la complejidad de los sujetos y contextos ha suscitado la reflexión por la pertinencia, reconocimiento de la diversidad y la diferencia y por ello, el currículo se desarrolla en dos lenguas: Lengua Castellana para los oyentes y Lengua de Señas Colombiana para estudiantes sordos.

4.2 Marco Conceptual

4.2.1 Comunidad

Para esta investigación se tomará los aportes que sobre el tema propone Xavier Ucar en su texto *“La comunidad como elección”*. Dicho concepto se desarrollará en el proyecto retomando y valorando los tres ejes teóricos, la concientización, el sujeto y el empoderamiento, que propone este autor por su cercanía a la propuesta de la ENS, pues allí, coexisten dos comunidades reconocidas con su propia cultura y lengua bajo el mismo propósito pedagógico, las cuales se reconocen en el PEI de la institución. Una de las características de la comunidad sorda y oyente es la condición humana desde una visión socio-antropológica reconociendo la particularidad de sordera como una condición del sujeto y no como una dificultad o incapacidad. En lo que respecta al concepto de comunidad, Úcar (2009) manifiesta que antes solo hacía referencia al territorio, después, fue vinculado a las relaciones de afectividad, familiares o interpersonales que los individuos iban estableciendo. Este concepto como parte de su evolución hizo referencia al sentido de pertenencia, al de identidad compartida; al tamaño del grupo de persona implicadas.

Para este autor, este concepto de comunidad tiene, dos dimensiones interrelacionadas, la racional y la emocional. La dimensión racional se refiere a números, límites o ubicaciones, la segunda lo hace a sentimientos, afectos, conexiones y pertenencias. Hay casos en los que ambas dimensiones pueden ir armonizadas, pero en otros pueden entrar en conflicto. Para Úcar (2009) un significado apropiado para comunidad es que hace referencia “a la raíz del término comunidad, que supone compartir; tener o poner en común, pero hay; numerosas discrepancias en lo que se refiere al qué; al quiénes; al cuándo; al cómo; al porqué al, donde; y al para qué compartir” (p.45).

En la actualidad, el concepto de comunidad se define con base en dos elementos: “los estructurales y los funcionales. Dentro de estas definiciones, es relevante, el criterio limitativo

desde los elementos estructurales, el cual, afirma que la comunidad es un “un barrio, una ciudad, una nación o grupo de naciones. Los elementos funcionales se refieren a la existencia de necesidades objetivas e intereses comunes, aspectos importantes, aunque pueden ser aplicados a otras entidades, no solamente a la comunidad como concepto” (Causse, 2009, p.3).

Como definición que agrupa tanto aspectos estructurales como funcionales, la comunidad es un “grupo de personas que viven en un área geográficamente específica y cuyos miembros comparten actividades e intereses comunes, donde pueden o no cooperar formal e informalmente para la solución de los problemas colectivos” (Violich, como se citó en Mercer y Ruiz, 2004, p.293). Lo estructural está dado por la consideración de un grupo enmarcado en un espacio geográfico delimitado y lo funcional está presente en los aspectos sociales y psicológicos comunes para ese grupo. Llegado a este punto es importante mencionar que una comunidad se caracteriza por

- Convivencia: Convivencia de sus miembros en una misma zona geográfica delimitada.
- Lenguaje: Lenguaje en común, permite el intercambio y las comprensiones colectivas.
- Cultura: Cada sujeto como miembro de la comunidad comparten los mismos valores colectivos (las estipulaciones que demarcan lo que es permitido y lo que no lo es dentro de la comunidad), las mismas costumbres, una misma visión del mundo y una educación estable que transmita de generación en generación todo ello (Pimentel, 2018, párr.5).

En resumen, la comunidad es “algo que va más allá de una localización geográfica, es un conglomerado humano con un cierto sentido de pertenencia. Es, pues, historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos” (Socarrás como se citó en Ruiz & Barcenás, 2018, p.1269). En cambio, el concepto clásico sobre

qué es una “comunidad” lo ofrece el sociólogo e historiador Weber (como se citó en Silva & Hernandez, 2018) quien la define a ésta como “una relación social cuando y en la medida en que se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los participantes de constituir un todo” (p.2).

4.2.1.1 Clases de comunidad

Para una mejor comprensión de la problemática del presente trabajo es necesario aclarar el concepto de comunidad de sordos y de oyentes. Cabe aclarar que existe más tipos de comunidad, pero las que se definen a continuación tienen una relación directa con el tema central del trabajo, aunque en lo teórico no se establece esta clasificación, si se define y caracteriza lo que es una comunidad, por ello en este aparte se delimitan y construyen conceptualmente, lo que contribuye a contextualizar la investigación.

4.2.1.1.1 Comunidad de sordos

Podemos conceptualizar que la comunidad sorda es un grupo social de personas con una limitación auditiva, y que se caracteriza e identifican por medio de la sordera, y por el conjunto de valores que los invita compartir y ser solidarios entre ellos mismos. La comunidad de sordos según la Ley 982 de 2005 son parte del patrimonio pluricultural de Colombia y son comparables a comunidades indígenas con igualdad de derechos. Esta misma ley y con la experiencia del INSOR y sus documentos guías “*Educación bilingüe para sordos – etapa escolar 2006*” y “*Guía para padres educando sordos que participan en propuestas bilingües biculturales 2008*” se definieron una serie de conceptos con el propósito de comprender mejor esta comunidad y establecer normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas que hacen parte de esta comunidad

- Sordo: Aquel que no posee la audición suficiente y no puede sostener una comunicación fluida en lengua oral alguna.
- Sordo señante: Aquel que utiliza y es competente lingüística comunicativamente en la lengua oral o en la Lengua de Señas.
- Sordo monolingüe: Aquel que utiliza y es competente lingüística comunicativamente en la lengua oral o en la lengua de señas.
- Sordo bilingüe: Aquel que vive una situación bilingüe en LS y castellano escrito u oral, utiliza dos lenguas para establecer comunicación.
- Lengua de señas: 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 (Congreso de Colombia, 2005, artículo, 1).

4.2.1.1.2 *Comunidad de oyentes*

El oyente es el individuo que escucha. El término oyente proviene del verbo oír y se agrega el sufijo ente lo cual significa la persona que puede oír y no tiene reducidas sus capacidades auditivas. La palabra oyente se utiliza en la emisión radiofónica o quien oye alguna conferencia, tradicionalmente, se habla del oyente radiofónico, ya que en este medio de comunicación el único sentido que interviene es el oído.

4.2.2 Percepciones

Las percepciones son consideradas parte de la conciencia, que consta de hechos intratables y, constituye la realidad como es experimentada. Este concepto es definido como “el resultado del procesamiento de información que consta de estimulaciones a receptores en condiciones que en cada caso se deben parcialmente a la propia actividad del sujeto” (Castilla, 2008, p.11). La percepción puede ser entendida como un proceso de conocimiento de objetos, hechos o verdades,

a través del pensamiento o una experiencia sensorial; o, la referencia que una sensación hace a un objeto externo (Barthey, 1982, p.179).

Los psicólogos de la Gestalt estudiaron la percepción y demostraron que los hechos psicológicos, y los perceptivos en particular, deben comprenderse de forma holística, pues descomponerlos destruiría su significado esencial. La frase que resume este enfoque conceptual de la investigación de los procesos perceptivos es "El todo es mayor que la suma de las partes". De modo que tanto psicólogos de la Gestalt como los estructuralistas, se centra en cómo se ven las cosas, no en qué las compone (Castilla, 2008).

La psicología es una de las ciencias encargadas del estudio de la percepción y definió este concepto como un “proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen el aprendizaje, la memoria y la simbolización” (Vargas, 1994, p.48). En el proceso de la percepción se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas. En este sentido, las experiencias sensoriales “se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia, que se conforma a partir de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas que orientan la manera como los grupos sociales se apropian del entorno” (Vargas, 1994, p.47).

Cabe resaltar, uno de los elementos importantes que definen a la percepción, es el reconocimiento de las experiencias cotidianas. El reconocimiento es “un proceso importante involucrado en la percepción, porque permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos a lo largo de la vida con los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno” (Castro, 2016, p.78). De

esta forma, a través del reconocimiento de los objetos se construyen y reproducen modelos culturales e ideológicos que permiten explicar la realidad con una cierta lógica que se aprende desde la infancia. Es importante señalar, que la percepción, “precede cualquier actividad categorial. Siendo así, la ciencia, al igual que el lenguaje y la cultura, es sólo una expresión segunda de esa relación fundadora. Cada conciencia nace en el mundo, cada percepción es un nuevo nacimiento de la conciencia” (Merleau-Ponty como se citó en Bothelo, 2006, p.71). Es preciso recordar que la hablar de percepción se debe tener en cuenta los siguientes aspectos que la conforman como se observa en la Tabla 2

Tabla 2. Elementos de la percepción

Características	Componentes	Procesos
<p>Es Subjetiva, las reacciones a un mismo estímulo varían de un individuo a otro.</p> <p>Es Selectiva, cuando la persona no puede percibir todo al mismo tiempo y selecciona su campo perceptual en función de lo que desea percibir.</p> <p>Es Temporal, es un fenómeno a corto plazo, puede evolucionar a medida en que se enriquecen las experiencias o varían las necesidades y motivaciones de los mismos</p>	<p>Las sensaciones o el estímulo físico: Proviene del medio externo, en forma de imágenes, sonidos, aromas, conductas.</p> <p>Inputs internos: Proviene del individuo, son necesidades, motivaciones, y experiencia previa que proporcionarán una elaboración psicológica distinta de los estímulos externos.</p> <p>La necesidad: es el reconocimiento de la carencia de algo.</p> <p>La motivación: es la búsqueda de la satisfacción de la necesidad; está muy vinculada a las necesidades.</p> <p>La experiencia: el efecto acumulativo de las experiencias cambia las formas de percepción y respuesta.</p>	<p>Selección: se refiere al hecho de que el sujeto percibe aquellos mensajes a que está expuesto según sus actitudes, intereses, escala de valores y necesidades.</p> <p>Organización: una vez seleccionados los estímulos, las personas los clasifican de modo rápido asignándoles un significado que varía según como han sido clasificados.</p> <p>Interpretación: trata de dar contenido a los estímulos previamente seleccionados y organizados.</p>

Fuente: La Percepción, 2015, pp.2-3.

4.2.3 Percepción emocional

El concepto de percepción emocional hace referencia a la capacidad de percibir emociones desde una inteligencia emocional, es así como algunas personas presentan dificultad para

reconocer sus propias emociones y las de los demás, trayendo como mayor consecuencia problemas a la hora de interpretar sentimientos o estados emocionales en que se encuentra la otra persona (Machado, 2019) fortaleciendo lo expresado por (Keltner y Haidt, 2001). Las emociones aportan información relevante acerca de los pensamientos e intenciones de otras personas y permite dirigir de manera más eficaz nuestros encuentros sociales.

Las emociones una vez percibidas e identificadas deben ser expresadas y valoradas de manera apropiada para que no desencadenen emociones secundarias negativas en nosotros mismos que logran trascender hacia las demás personas con las cuales se interactúa. La percepción emocional se convierte en la parte más importante de la inteligencia emocional, precisamente porque si no sabemos qué son las emociones ni cuándo se está experimentando alguna de ellas; no será posible identificarlas a nivel personal o en otros seres humanos. Partiendo de este concepto en la presente investigación se tendrá en cuenta cuatro aspectos para analizar las percepciones de los docentes y directivos docentes frente al proceso de educación para la inclusión de la comunidad con discapacidad auditiva que son los sentimientos, percepciones, acciones y creencias.

4.2.3.1 Sentimientos

Son sensaciones corporales que constituyen la estructura de la relación que se tiene con el mundo como totalidad. Estos son, por lo tanto, una categoría fenomenológicamente importante que ha sido ignorada ya que tiene direccionalidad hacia procesos subjetivos y emocionales que determinan el estado de ánimo en una persona (Ratcliffe, 2018). Los sentimientos son emociones que determinan el estado de ánimo

Tabla 3. Clase de sentimientos

Sentimientos positivos	Sentimientos negativos
Euforia: con este sentimiento nuestra percepción de la vida es magnífica.	Enfado: Es un sentimiento de disgusto o mala disposición hacia alguien o algo

Admiración: cuando contemplamos a algo o alguien de forma positiva.	Odio: Un fuerte sentimiento de repulsa hacia una persona
Afecto: Es una sensación placentera al conectar con alguien.	Tristeza: Un estado negativo que provoca malestar con tendencia al llanto
Optimismo: Percibimos la vida de manera positiva y sin miedo a hacerle frente.	Indignación: Malestar ante algo que se considera injusto
Gratitud: sentimos Agradecimiento por alguien.	Impaciencia: Sentimiento de necesitar algo ahora.
Satisfacción: Una sensación de bienestar por algo que ha ocurrido.	Envidia: Sentimiento que se produce al desear algo que no se tiene y que posee otra persona.
Amor: Un sentimiento complejo que expresa lo mejor de nosotros mismos.	Venganza: Ganas de hacer venganza, pero no necesariamente hay que llevarla a cabo.
Agrado: Algo nos produce gusto.	Celos: Pensar que va a perder a alguien que ama.

Fuente: Rivas, 2017.

Partiendo de lo expuesto en la Tabla 3 es posible afirmar que los sentimientos son utilizados o expresados por el ser humano en determinados contextos para indicar si lo que estamos viviendo es de nuestro agrado o no.

4.2.3.2 *Pensamientos*

Este concepto no es sencillo de definir, ya que hace referencia a la subjetividad y un elemento abstracto del ser humano. Para Marquez (2008) los pensamientos le facilitan al individuo “sentir la vida a través de unos juicios valorativos que permiten hacer recíproco las sensaciones que despiertan los afectos” (p.15). En cambio, para Torres (2017) El concepto de pensamiento hace referencia a “procesos mentales relativamente abstractos, voluntarios o involuntarios, mediante los cuales el individuo desarrolla sus ideas acerca del entorno, los demás o él mismo. Los pensamientos siempre están “teñidos” por la emocionalidad, no son ajenos a los sentimientos y las emociones (Torres, 2017).

Los conceptos anteriores dejan claro que definir este concepto es complejo, sin embargo, el ser humano se ha dado a la tarea de clasificarlos para comprender mejor la mente humana. Existe el pensamiento inductivo que parte de lo particular a lo general, el deductivo que de una general a lo particular; el pensamiento interrogativo que se emplea cuando surge una duda; el creativo,

principio toda realización artística y finalmente el pensamiento crítico, capaz de evaluar el paradigma con el que se fundan todos los otros pensamientos (Rafiino, 2019). Cada uno de estos pensamientos son necesarios para aplicarlos en distintas situaciones de la vida pues permiten al ser humano asimilar lo que ocurre a su alrededor y darle una explicación a lo que está sucediendo.

4.2.3.3 Creencias

El concepto de creencia se entiende como una “parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos” (Oliver, 2009, p.63), dando cuenta de un proceso que influirá en cada una de las decisiones que se tome, así como también en las prácticas que lleven a cabo. Se desprende de lo anterior, que las creencias pedagógicas hacen alusión principalmente a concepciones que tienen los docentes acerca de los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, en su totalidad (Cortes & Villablanca, 2013). Es también la idea que se considera verdadera y a la que se da completo crédito como cierta. El estado mental denominado creencia, aunque involucra al intelecto y a los sentimientos, está, en su sentido esencial, emparentado con la actividad, con la voluntad.

4.2.3.4 Acciones

Toda vida del ser humano esta mediada por las distintas acciones que se realiza con un fin, y en el proceso de aprendizaje es necesario un acto comunicativo por el cual se transmite, la intención del docente y el conocimiento que se dese compartir con los estudiantes. En lo pedagógico, las acciones que se realizan tienen el propósito de intercambiar información utilizando medio tradicionales como virtuales para que se pueda construir conocimientos a partir de los conceptos previos y nuevos del estudiante. Partiendo de las acciones particulares del proceso de aprendizaje, Reyes (2012) sostiene que una acción “un conjunto de movimientos

ordenados en el tiempo y espacio, orientados hacia un objetivo o una meta, utilizadas por los seres vivos para integrarse y adaptarse al medio, implicando un acto de enseñar y de aprender mediado por información” (párr.1).

En lo que se refiere a una acción social, son todos los actos realizados por un grupo a favor de algún grupo vulnerable o que corre el riesgo de ser excluido. Por tanto, una acción social es todo acto que tenga por objetivo impactar positivamente a otro ser humano o grupo, sin embargo, se debe aclarar que no toda relación entre seres humanos tiene carácter social. Otro aspecto relevante de las acciones educativas como sociales, es que sus orígenes están en las creencias e ideologías del ser humano. Debido a esto, es importante señalar que las acciones sociales están “limitada por las reglas y los valores del grupo (Definicion De, 2018).

4.2.4 Educación para la inclusión

Al hablar de “Educación para la inclusión” es necesario pensar en la pertinencia de los procesos escolares, posibilitando una educación que atienda las transformaciones humanas que permitan extraer de nuestros niños, niñas y jóvenes la esencia de su personalidad, haciendo que la vida se convierta en objeto y contenido de aprendizaje, para repensarnos como sociedad y posibilitar en las disciplinas del conocimiento herramientas que permitan mayores retos desde un enfoque socio-antropológico.

Desde el enfoque de derecho, la educación para la inclusión podría ser la estrategia que, mediante la aceptación, reconocimiento y participación de diversas culturas, grupos religiosos, étnicos, capacidades, entre otros, derive y aporte a una sociedad cohesiva, democrática y educada (Parrilla, 2002). En Colombia, a partir de los años noventa, aunque con mayor trascendencia en la última década, las estadísticas evidencian un avance en el acceso a la escolarización de niños, niñas y jóvenes, que histórica y sistemáticamente habían sido sujetos de exclusión educativa o bien de prácticas educativas segregadoras.

Para comprender el término de educación para la inclusión debemos analizar brevemente, primero, cómo surge históricamente el enfoque de la educación para la inclusión. La génesis marca, entre otros, como hito importante la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, de Jomtien-Tailandia (1990), que en el artículo 3 sobre el acceso a la educación, los Estados Partes declaran: es necesario tomar medidas para garantizar que las personas con discapacidad tengan igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo (p. 5).

Esta declaración, a su vez, es el resultado de diversos acuerdos internacionales como es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), entre otros, donde se reconoce el Derecho Humano a la Educación (Defensoría del Pueblo, República del Perú, 2007). Posteriormente, en la Declaración de Salamanca (1994), respecto a la educación para la inclusión, los estados participantes reconocen “la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación” (UNESCO, 1994). Asimismo, la UNESCO (2001) define la educación para inclusión como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación.

En el contexto educativo nacional la educación para la inclusión es el concepto por el cual se reconoce el derecho que tienen los niños, las niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, a una educación de calidad, que considere y respete sus diferentes capacidades y necesidades educativas, costumbres, etnia, idioma, discapacidad, edad, a fin de construir una sociedad más justa (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Sin embargo, se puede notar, que muchas veces el concepto de educación para la inclusión se lo asocia con la educación inclusiva y la educación especial, que atiende a los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la escuela común, dejando de lado el sentido profundo y transformacional de cambio de visión

del sistema educativo, que apoya a la Diversidad de alumnos respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje (Booth & Ainscow, 2011).

La Declaración de Salamanca (1994), documento político que defiende los principios de una educación para la inclusión, propone que todos los alumnos tienen el derecho a desarrollarse de acuerdo a sus potencialidades y a desarrollar las competencias que les permitan participar en sociedad. Para alcanzar este objetivo, el sistema escolar tiene la responsabilidad de garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de Calidad con igualdad de oportunidades para todos. Son justamente, esos tres elementos los que definen la educación para la inclusión (Echeita & Duk, 2008).

Según estos autores, avanzar hacia la inclusión supone, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje de calidad, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser éstos los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de una educación de calidad. La educación para la inclusión ha sido analizada por algunos autores como una de las alternativas al llamado “dilema de la diferencia” (Dyson y Milward, como se citó en Domínguez, s,f).

Dicho lo anterior, se debe hacer énfasis en la actitud del profesor, ya que es fundamental en el proceso de la educación para la inclusión, entendiendo por actitud “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” (Granada, Pomes, & Sanhueza, 2013, p.51). El propósito de este trabajo es describir analíticamente algunas dimensiones centrales que impactan en las actitudes que los profesores manifiestan hacia la educación para la inclusión.

Los factores que se describen son la experiencia de los docentes, las características de los estudiantes, el tiempo y recursos de apoyo, y la formación docente y capacitación. Cada uno de estos factores afecta las actitudes que los docentes puedan tener, limitando o facilitando sus intentos de generar prácticas más inclusivas. Mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un profesor, menor será la probabilidad de que el docente manifieste una mejor actitud hacia la educación para la inclusión. El asumir una cultura, políticas y prácticas más inclusivas significará entregarle apoyos específicos, recursos ajustados, tiempo y espacios apropiados a los profesores para que ellos puedan servir a todos sus estudiantes con mayor efectividad y calidad (Granada, Pomes, & Sanhueza, 2013).

Es por esta razón, que la actitud del docente que acompaña estos procesos juega un papel de relevante importancia, ya que sus prácticas son determinantes para favorecer o entorpecer los desarrollos cognitivos y sociales de los estudiantes, de su disponibilidad depende que se dé la transformación de la realidad personal y colectiva; pues de su compromiso con el proceso de inclusión se desprenden nuevas estrategias que generan prácticas más inclusivas en su quehacer pedagógico, respetando las diferencias e intercambiando saberes.

4.2.5 Enfoque diferencial

Hablar de enfoque diferencial en este proceso investigativo es importante ya que pretende ofrecer un panorama de restitución de derechos a una población históricamente excluida y desconocida socialmente, este principio nace con la pretensión de ofrecer una reivindicación de derechos a víctimas del conflicto desde sus particularidades. Por tanto, de la noción de diversidad y vulnerabilidad de estas personas, por lo cual, su interés se centra en “devolver derechos” de manera efectiva. De ahí que, desde la primera década del siglo XXI el enfoque diferencial ha sido el artífice de nuevos modelos de implementación de políticas, programas y proyectos estatales,

ciudadanos, políticos, jurídicos, etc. para la restitución de derechos a las víctimas (Observatorio construcción de paz, 2012).

El enfoque diferencial dentro del contexto nacional como política pública; expone la preocupación del estado colombiano al cumplimiento del mandato constitucional que otorga en los artículos 7,10, 63,28 y 286 de la Constitución Política, el respeto hacia las demás personas a partir de las diferencias de los grupos poblacionales y que garantice la equidad entre los bienes y servicios; en un ejercicio de la ciudadanía desde el reconocimiento del ser humano como miembro activo de la sociedad.

Para Montealegre (1991) “el respeto, el reconocimiento y la promoción de formas de saber conocer y de actuar distintos son un imperativo de inclusión y, por tanto, una medida efectiva para prevenir y recuperar el daño” (p.23). De esta manera, se abren nuevos caminos hacia la aceptación de la diferencia, como una oportunidad de forjar prácticas autónomas, tolerantes, libres; que conlleven a mejorar la calidad de vida de las personas; como principio fundamental de la diversidad en todas sus expresiones (raza, género, cultura, política, educación, social), todo esto con el fin de ir tejiendo relaciones que fortalezcan la convivencia.

Justamente, el acento en la diferencia (tanto en la noción de enfoque diferencial como de diferenciación) indica que es fundamental el tema de la *identidad* social, cuya concepción es comprendida como “el cúmulo de las representaciones compartidas que funciona como matriz de significados, desde el cual se valora lo que somos y lo que no somos: el conjunto de semejanzas y diferencias que limita la construcción simbólica de un nosotros frente a ellos” (De la Peña como se citó en Observatorio construcción de paz, 2012, p.17).

4.2.6 Escuela bilingüe bicultural

Esta escuela le da reconocimiento a la población sorda que vive una situación bilingüe en Lengua de Señas y Castellano, por tanto, su educación debe ser mediada por la Lengua de Señas

Colombiana y se debe facilitar el Castellano como segunda lengua. Según el concepto delimitado por el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1421 de 2017, la Escuela Bilingüe Bicultural se define como el espacio que le brinda a los estudiantes sordos la consolidación de sus procesos de socialización y formación, respetando su condición sociolingüística y brindándoles las condiciones lingüísticas y educativas para el acceso a los conocimientos que requieran para el desarrollo de sus competencias y habilidades.

El propósito de la Escuela Bilingüe Bicultural es crear las condiciones que garanticen la adquisición y desarrollo de la LSC de los niños sordos y faciliten su óptimo desarrollo cognoscitivo, social, afectivo y emocional, asegurando su acceso a las lenguas y a la identidad personal y social. Facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua por parte de los niños y adultos sordos, promoviendo su valor social y uso significativo dentro de la sociedad y crear ambientes educativos fundamentados en la organización curricular para la construcción de conocimientos y saberes sociales, culturales, disciplinares y científicos.

4.2.7 Multiculturalidad

Existen diversas nociones de multiculturalismo, interculturalismo y pluralismo cultural; en ciertas circunstancias se están utilizando estas nociones en sentidos plenamente opuestos. Existen tipologías y finalidades muy distintas en las concepciones de educación para la diversidad cultural. Peter McLaren, define tres posturas filosóficas opuestas ante el fenómeno del multiculturalismo.

Tabla 4. Posturas ante el Multiculturalismo

Posturas ante el Multiculturalismo	
Conservador	Persiste en la necesidad de un mundo con una “cultura en común” que porta los denominados “verdaderos” valores de la “civilización” humana occidental.
Liberal	Defiende la tesis de un “pluralismo tolerante” y considera que las diferencias de raza, sexo, clase, no son centrales en la idea de “ciudadanía” porque lo determinante es la igualdad “formal” ante la ley.
Crítico	Concibe las representaciones diferenciales de clase, raza género, el resultado de largos procesos históricos, los cuales hay que ubicarlos en el campo de “conflictos sociales” y luchas por el poder, siendo actualmente determinantes en la condición de la ciudadanía, ya que la igualdad formal es actualmente un mecanismo de discriminación. El multiculturalismo crítico concibe la educación como un campo de disputas y luchas por el poder.

Fuente: De Zubiria, 2002, p.40.

En las investigaciones educativas en sociedades hispanohablantes, se pueden detectar por lo menos seis tipos de enfoques de educación intercultural como se pueden observar en la Tabla 5

Tabla 5. Tipos de enfoques educativos

Tipos de enfoques educativos	
Educación para igualar oportunidades: <i>asimilación cultural</i>	Se aspira a igualar las “oportunidades educativas”, para alumnos culturalmente diferentes.
Entendimiento cultural a partir del conocimiento de la diferencia.	Propende por el conocimiento de las diferencias y no, por una educación de los denominados culturalmente diferentes.
Pluralismo cultural. <i>Preservar y extender el pluralismo.</i>	Como rechazo a los procesos de “asimilación” cultural por parte de los grupos sometidos a contacto con culturas mayoritarias. Esta perspectiva insiste en la educación multicultural en la “preservación” y la “extensión” del pluralismo cultural. Ni el “separatismo” ni la “asimilación” deben ser las finalidades de la educación.
Educación bicultural o <i>competencia por lo menos en dos culturas.</i>	La educación intercultural debe construir sujetos educativos competentes en dos culturas diferentes; ya sean estas la “cultura nativa” y la “cultura dominante corriente”, como también otras posibilidades. Las culturas no son necesariamente excluyentes y existen posibilidades en que dos culturas se potencializan mutuamente; una especie de inter-bi-culturalidad.

Educación multicultural <i>Reconstrucción y transformación social.</i>	Se concibe el multiculturalismo educativo como un proceso encaminado a elevar el nivel de conciencia de la comunidad académica en cuanto a su realidad social; a fortalecer una comprensión crítica de la realidad. Especialmente a crear mecanismos de “ <i>resistencia</i> ” y oposición de las culturas de los grupos no hegemónicos o contra hegemónicos.
Educación anti-racista	La educación intercultural debe acentuar su función anti-racista en el proceso pedagógico; las diferencias culturales que no abordan el problema racial y de género terminan albergando la desigualdad.

Fuente: De Zubiria, 2002, pp.41-42.

Lo multicultural significa la presencia de varios grupos culturalmente distintos que confluyen en un mismo territorio. Así, la existencia de varias culturas dentro de un mismo territorio puede darse en una región determinada, en un país o en un continente y sus límites territoriales adquieren diversas formas y obedecen a diversas razones. La interpretación más obvia del multiculturalismo en relación al actual proceso investigativo, que trata de la convivencia de la comunidad y cultura sorda y la comunidad y cultura oyente, se puede pensar como sinónimo de pluralidad. Este término, hace referencia a la existencia de varias comunidades culturales en un mismo territorio o entidad política. Significa simplemente "muchas culturas". Sin embargo, la interpretación pertinente en esta discusión atañe a las políticas de tolerancia o reconocimiento de la diversidad cultural.

Para, Olivé (1999) denomina al primer caso "multiculturalismo factual" en la medida que solamente constata el hecho de la existencia de diversas culturas. Al segundo lo denomina "multiculturalismo normativo" ya que concierne a las normas que regulan la relación entre las diversas culturas, es decir, se refiere a “modelos [de sociedad que] incluyen concepciones acerca de las culturas, sus funciones, sus derechos y obligaciones; las relaciones entre las culturas y los individuos, y las relaciones entre las diversas culturas” (Olivé 1999, p.59).

4.2.8 Interculturalidad

Es una manera particular e informada de leer la realidad, que enmarca, delimita y posibilita las formas de interacción con ella, determinando así, las prácticas que allí se hacen posible (Serje, 2005). Esta aproximación en el marco de la política pública, posibilita que desde el territorio en su dimensión espacio temporal, de apropiación y convivencia, de interdependencia y respeto, se puedan establecer conexiones con otros espacios lejanos y disimiles.

Las maneras de leer la realidad partiendo de la propia, implica un autoexamen y la lectura externa, se expresa desde la comprensión de sí en los contextos cercanos y lejanos, ello propone el encuentro con el otro a partir de la política pública y de nuestras búsquedas, lo que debe potenciar el resultado de un proceso de interlocución, en el que se expresa el centro del drama etnográfico, empeñado en formular, producir, o construir un contexto para acercarse al punto de vista del otro. Para Colombia según la Ley 115 de 1994, el contexto se asume como potenciador de la interculturalidad en la que la educación se dimensiona como un proceso permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus intereses” (Congreso de Colombia, 1994, art.1), o como un proceso de formación

(...) integral, pertinente y articulado con los contextos local, regional, nacional e internacional que, desde la cultura, los saberes, la investigación, la ciencia, la tecnología y la producción, contribuye al justo desarrollo humano, sostenible y solidario, con el fin de mejorar la calidad de vida de los colombianos, y alcanzar la paz, la reconciliación y la superación de la pobreza y la exclusión (Ministerio de Educacion Nacional, 2009, párr.3)

Para el estado colombiano, según el Decreto 0804 de 1995 la interculturalidad es entendida como “la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia

en igualdad de condiciones y respeto mutuo” (Congreso de Colombia, 1995, art.2) y contribuye a la formación ciudadana. Esta construcción se da a partir de las experiencias y logros de los pueblos no occidentales, las minorías étnicas y raciales, de las mujeres, la historia e intereses de lesbianas y homosexuales, en fin, de las poblaciones históricamente excluidas.

Debido a esto, la Interculturalidad no debe ser comprendida como dos culturas, puesto que, hace referencia a los “múltiples procesos culturales en el que los grupos humanos pueden participar, pero tienden a identificarse diferenciadamente lo que implica procesos de reconstrucción de identidad, de selección de sus memorias en medio de un mundo fracturado en conflictividades dispersas” (Salas, 2003, p.2).

La interculturalidad puede definirse según lo expresado por Walsh (2007) como un proceso de construcción de un conocimiento a otro, de una práctica política a otra, de un poder social y de una sociedad a otra; otras formas de pensamientos relacionada con y contra la modernidad y la colonialidad y un paradigma emergente que es pensado a través de la praxis política de la sociedad. Es necesario profundizar en una educación que lleven a procesos interculturales en escuelas, colegios y universidades que abarque al sujeto desde su cotidianidad o realidad más próxima, buscando de esta manera, conceptualizar el mundo a partir de ella y de la experiencia brindada por la misma y por lo demás. Pero, partiendo de la realidad, experiencia que, si bien es cierto, se presenta a través de la persona como parte de la historia, es pensar desde el sujeto que reflexiona su realidad a partir de un pequeño alejamiento de la misma, encontrando así dos tipos de sujetos: el histórico o cotidiano, que vive inmerso de la realidad, y el sujeto reflexivo que busca trascender y que de alguna manera observa la realidad del primero a partir de cierta objetividad con una perspectiva del reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales dándoles su importancia y poniéndolas en diálogo constante.

4.3 Marco legal

Es innegable que Colombia es un país rico en normas y leyes tendientes a proteger, garantizar y posibilidad el desarrollo integral y la educación de las personas en condición de discapacidad entre ellos la comunidad sorda, por esto es necesario dar un salto a la garantía y aplicabilidad de este marco legal, es decir, pasar de la formulación a la acción. Por esto, este proceso investigativo cobra vigencia en su aspecto legal, pues es un primer paso a la implementación del Decreto 1421 de 2017 como política pública de inclusión educativa, partiendo de las lecturas de las distintas percepciones en la Escuela Bilingüe Bicultural de la E.N.S. que pueden estar afectando de manera positiva o negativa para este pleno ejercicio de la norma.

En este marco legal, a nivel internacional, se encuentra la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) la cual establece en su artículo 1 y 2 que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos, sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (ONU, 1948).

En lo que respecta a Colombia la Constitución política de 1991 establece igualdad, justicia y protección de derecho sin discriminación. En la constitución se deja claro que todos los ciudadanos nacen libres e iguales ante la ley sin importar su raza, religión, opinión política o filosófica, por tanto, tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico. El estado debe garantizarle el derecho a la educación sin importar sus limitaciones físicas o mentales (Constitucion Política de Colombia, 1991).

Asimismo, en Colombia se promulgo la Ley general de la educación, Ley 115 de 1994, y en el artículo 47, establece que el Estado Colombiano brindará apoyo y fomento para la integración

educativa de las personas con discapacidad, comprometiéndose a apoyar a las instituciones y fomentar programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de las personas con discapacidad. Por otra parte, el Decreto 2082 de 1996 y la Resolución 2565 de 2003 por medio de las cuales se le asegura el derecho a la educación a personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales como parte del servicio público educativo.

La Ley 324 del 1996, Decreto 2369 de 1997, Decreto 672 de 1998 en los cuales se reglamenta algunas normas a favor de la población sorda, en ella se reconoce la lengua de señas colombiana (LSC), el intérprete para sordos, el modelo lingüístico y se garantiza que en forma progresiva en instituciones educativas formales y no formales se creen diferentes instancias de estudio, acción y seguimiento que ofrezcan apoyo técnico pedagógico para asegurar a atención especializada.

De igual manera, la Ley 361 de 1997, establece mecanismos de integración social de las personas con limitación. Garantiza el acceso a la educación y la capacitación en formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales. Refiere el derecho a seguir el proceso para alcanzar óptimos niveles de funcionamiento psíquico, físico, fisiológico, ocupacional y social. Además de la integración laboral, bienestar social, accesibilidad, eliminación de barreras arquitectónicas, transporte y comunicaciones (Congreso de Colombia, 1997).

Al igual esta la Ley 1448 de 2011 en la que se establece el principio de enfoque diferencial y se reconoce que existen “poblaciones con características particulares en razón de su edad, género, orientación sexual y situación de discapacidad. Por tal razón, las medidas de ayuda humanitaria, atención, asistencia y reparación integral que se establecen en la presente ley, contarán con dicho enfoque” (Congreso de Colombia, 2011). También está el Decreto 1421 de 2017 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con

discapacidad y tiene como objeto establecer la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media.

Por su parte el Decreto 2369 de 1997 hace referencia a los programas en lengua de señas colombiana para menores de 5 años. En este mismo tenor esta la Resolución 1515 de 2000 en la que se reglamenta la prestación del servicio educativo para sordos en establecimientos oficiales y privados, adoptando proyectos educativos bilingües; lengua de señas como primera lengua y lengua escrita como segunda lengua, también la integración con intérpretes de estudiantes sordos en la básica secundaria, implementa el servicio de modelos lingüísticos. De igual modo se halla la Ley 982 de 2005, por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordas ciegas ante el estado y la sociedad.

Por medio del Decreto 366 de 2009, se establece, la obligación de brindar una oferta educativa inclusiva para los estudiantes con discapacidad y con talentos excepcionales. El decreto insiste, además, que, para garantizar el derecho a la educación de personas con discapacidad, es necesario proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente. Por otro lado, Ley 1618 de 2013 por medio de la cual se garantiza y asegura el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009.

5 Metodología

5.1 Enfoque metodológico de la investigación

El presente trabajo de investigación es de naturaleza cualitativa y corresponde al tipo o modalidad descriptivo e interpretativo porque se pretende caracterizar y explicar desde la etnografía-educativa los modos o formas de estar juntos de un grupo de docentes habituados a vivir conjuntamente una experiencia pedagógica, así como establecer relaciones entre algunas variables, en un determinado lugar o momento permitiendo obtener un conocimiento actualizado de la realidad (Ávila, 2006). Con esta investigación se pretende describir e interpretar las percepciones de los docentes y directivos docentes que subyacen al proceso de Inclusión Escolar de estudiantes con discapacidad auditiva. Según lo que expone Hernández, Fernández, & Baptista (2014) los estudios descriptivos buscan describir las experiencias de personas sobre un fenómeno o múltiples perspectivas de éste y especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se ha sometido a análisis. Este tipo de investigación, describen situaciones o eventos, es decir cómo son y cómo se comportan determinados fenómenos.

Esta investigación es de tipo etnográfico educativo porque representa un punto de encuentro entre la etnografía y la escuela ya que los investigadores forman parte de Escuela Normal Superior de Neiva, son sujetos del proyecto pedagógico que desarrolla la Institución y hacen parte del contexto como docentes, lo que permite el conocimiento, la aproximación, la importancia a la palabra, la permanente observación de lo que dicen los protagonistas, riqueza a la hora de recoger un dato y la descripción a profundidad de la cotidianidad escolar para analizar y detectar estructuras que no se ven a simple vista, donde el diario de campo juega un papel sumamente importante ya que es una herramienta donde se anotan las ideas principales frente a la

investigación, para luego sistematizarlas, reflexionarlas y transversalizarlas con el marco teórico y con base a la realidad esa teórica se transforme en praxis.

Para Nolla (1997) Existen tres corrientes etnográficas de acuerdo al contexto, la corriente americana es esencialmente descriptiva basado en escenarios culturales; la investigación cualitativa británica se caracteriza por su enfoque social para crear conciencia y la etnografía latinoamericana que se trabajará en este trabajo, se basa en la identificación de problemas educativos, dónde la institución educativa se puede concebir como un ámbito sociocultural concreto, este contexto escolar como espacio es dinámico, particular y de constante interacción social entre sus miembros; además de sus actores, este está conformado por escenarios, procesos, diversidad de prácticas, donde coexisten una pluralidad de percepciones, saberes y creencias; elementos que confluyen en un contexto particular: la comunidad educativa, la cual se constituyen en una verdadera cultura: la cultura escolar.

La investigación cualitativa se guía por áreas o temas significativos de investigación, debido a que “estos estudios pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y, para perfeccionarlas y responderlas (Hernandez, et al, 2014, p.7). En otras palabras, para estos autores, el enfoque cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevos interrogantes en el proceso de interpretación.

5.2 Diseño de investigación

Para Sánchez y Reyes (2009) el diseño es un valioso instrumento que orienta y guía al investigador en un conjunto de pautas a seguir, en un estudio o experimento; es de carácter flexible, no un recetario rígido. El diseño de investigación que desarrollaremos en el presente trabajo es etnográfico escolar cuyo proceso es descriptivo, y es pertinente porque "al ser la

educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica" (San Fabián como se citó en Alvarez, 2008). La etnografía como método de investigación cualitativa es apropiada y pertinente para el desarrollo del estudio del entorno educativo, ya que, ayuda en gran medida a interpretar y conocer las identidades, costumbres y tradiciones de la comunidad, situación en la que se circunscribe la institución educativa escuela Normal Superior como ámbito sociocultural concreto.

Se planteó el uso de este método, como una valiosa alternativa para el emprendimiento del presente estudio, ya que está especialmente encaminada al desarrollo o fortalecimiento de la investigación social, en cumplimiento de la necesidad de potenciar la producción académica e investigativa en la comunidad. Al hacer uso de la etnografía como herramienta investigativa, se tiene la oportunidad de desarrollar una amplia gama de estudios acerca del contexto, prácticas, escenarios y procesos didáctico-pedagógicos. Por tanto, esta investigación, es una oportunidad para aportar y gestionar nuevos conocimientos que contribuyan de manera más efectiva a la comprensión, intervención y la transformación social de la comunidad educativa, condición necesaria para el mejoramiento y cualificación de la educación desde su ámbito de actuación, el quehacer docente.

En consecuencia, la etnografía escolar tiene como finalidades internamente relacionadas la descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos y, en último término, la mejora de la realidad educativa. Por eso Álvarez (2008) considera que las características más destacadas de la etnografía escolar son la participación prolongada en el contexto por estudiar, para dar cuenta del punto de vista de 'los nativos', la observación participante por parte del investigador como 'nativo marginal' y la descripción reflexiva con carácter holista, elementos esenciales que se tendrán en cuenta en este

diseño investigativo en el cual la observación estuvo presente en las prácticas, comportamientos y actitudes de los protagonistas de la investigación, la escucha activa de parte de los investigadores que dan realce a la voz de estos sujetos de la investigación y la descripción densa y reflexiva sobre discursos y prácticas.

Este diseño metodológico parte de la premisa que la etnografía escolar concibe al maestro como actor protagónico, con considerables aspectos por narrar acerca de su quehacer y las alternativas de solución a los problemas de su entorno, por ello, la etnografía cobra pertinencia ya que, se constituye en una herramienta que favorece el posicionamiento del docente como investigador, y “se trata de instaurar y ponderar la acción docente, su escalamiento como investigador, como facilitador y gestor de conocimiento; es salir al rescate del profesor como intelectual gestor de la transformación social” (Maturana, 2015, p.201).

En esta perspectiva, el encuadre metodológico parte de asumir la necesidad de una inmersión en esa realidad objeto de estudio, para el caso de esta investigación se busca recoger información de manera independiente sobre las dimensiones de las percepciones de los docentes y directivos docentes, con el fin de describirlas, analizarlas e interrelacionarlas unas con otras para establecer cómo esas percepciones influyen en el proceso de inclusión educativa de la población con discapacidad auditiva, es decir se pretende analizar un fenómeno social en nuestro campo institucional en el cual se han desarrollado nuestras prácticas pedagógicas desde hace más de 10 años.

Al abordar procesos de multiculturalidad o interculturalidad en esta comunidad educativa implica la tematización analítica de la dimensión cultural de la realidad humana de docentes y directivos docentes sordos y oyentes. En este sentido, se deben tener presente cinco tópicos: La experiencia cultural, las escenas culturales, los informantes culturales, el significado y la significación cultural y finalmente, la descripción cultural, aspectos prácticos necesarios tener en

cuenta como investigadores sociales, ya que este proceso etnográfico escolar ha de tener en cuenta la premisa de la que se parte para dar una descripción de la cultura particular encontrando posibles estrategias de transformación.

5.3 Población

La Torre, Rincón y Arnal (2003) señalan que la población es el conjunto de todos los objetos, personas, eventos, etc., en los que se desea estudiar el fenómeno. Éstos deben reunir las características del objeto de estudio. Por ello, la población está constituida por la totalidad de docentes y directivos docentes de la básica primaria de la sede central, es decir, por 32 docentes y 2 directivos docentes pertenecientes a la Escuela Normal Superior institución educativa inclusiva a las que pertenecen los alumnos con Discapacidad Auditiva.

5.3.1 Unidad de análisis

En el muestreo cualitativo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y, finalmente, de individuos (Hernandez, et al, 2014). La investigación cualitativa, por sus características, requiere muestras más flexibles, para el caso específico de esta investigación se eligió la muestra por criterios de selección y por conveniencia. Por criterios de selección, se eligió a cuatro docentes por edad, dos entre 25 y 35 años y dos entre 50 y 65 años. De igual forma se eligió a, cuatro docentes por género, dos masculino y dos femenino; otros tres docentes se eligieron por antigüedad en la Institución dos de menos de 5 años de permanencia y uno de más de 5 años; otros cuatro docentes según su formación académica, un normalista, un licenciado, un profesional no licenciado y un docente con postgrado. Finalmente, un directivo de la básica primaria de la sede principal de la E.N.S. En síntesis, la unidad de análisis para esta investigación son 15 docentes y 1 directivo docente, (7 docentes sordos, 8 docentes oyentes y 1 directivo oyente).

En lo que se refiere a la Muestra por conveniencia, se pretenden conocer las percepciones de los docentes sordos y oyentes porque las apreciaciones pueden variar de acuerdo a su condición y cultura, se trata de poner en dialogo las percepciones de la cultura sorda y la oyente que confluyen en la propuesta Normalista. Al delimitar los criterios de selección de la muestra (edad, género, antigüedad y formación) lo que se pretende es reconocer los pensamientos, sentimientos, creencias y acciones de la población elegida, ya que, pueden variar o estar afectados por su experiencia de vida, su género, su tiempo de asimilación y dominio de la propuesta institucional, su nivel académico y su cargo desarrollado en la institución.

De modo que, es necesario no desligar su particularidad de sus percepciones; se trata de categorizar, agrupar y analizar la información obtenida sin desconocer la condición del docente que permitirá mayor posibilidad de análisis y respuesta, es decir se busca una mayor objetividad y rigurosidad en esa relación condición-percepción.

Tabla 6. Participantes

Categoría	Cantidad de docentes
DOCENTES SORDOS	7
Docentes entre los 25 a los 35 años	1
Docentes femeninas	1
Docentes masculinos	1
Docentes de más de 5 años de permanencia institucional	1
Docentes de menos de 5 años de permanencia institucional	1
Docente normalista	1
Docente licenciado	1
Docentes oyentes	8
Docentes entre los 25 a los 35 años	1
Docentes entre los 50 y 65 años	1
Docentes femeninas	1
Docentes masculinos	1
Docentes de más de 5 años de permanencia institucional	1
Docentes de menos de 5 años de permanencia institucional	1
Docentes no licenciados	1
Docente con postgrado	1
Directivos docentes oyentes	1

Fuente: Elaboración propia, 2019.

5.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el presente estudio se utilizarán diferentes técnicas con sus respectivos instrumentos para recolectar y organizar la información entre ellas están las entrevistas con sus guiones, talleres con sus protocolos, observación con sus diarios de campo, cine-foro con sus matrices o relatorías y cartografía con sus mapas y relatorías.

5.4.1 La observación participante (matriz de observación y diario de campo)

Esta técnica se desarrolló en todo el proceso investigativo para detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales, esta dinámica se manifiesta de tres maneras: participar para observar en donde los etnógrafos observan desde el contexto pero sólo desde la participación cuando no existe otra forma de acercamiento; cuando observamos para participar la convivencia es el medio para conocer a la comunidad en donde las principales herramientas son los órganos sensoriales y la afectividad que se establece entre quien observa y, a quien se observa. En observar vs. participar el investigador realiza dos actividades observar sistemáticamente y participar en todas las actividades que se hagan.

Al implementar la observación participante mediante la aplicación de la matriz de observación y el diario de campo como formatos de registro, posibilita un conocimiento social en donde la conciencia del investigador y el participar activamente como técnica de campo etnográfico le permiten un mayor acercamiento para realizar descubrimientos y obtener información significativa. La matriz de observación y el diario de campo toman fuerza en la observación participante ya que estas transcripciones nos permiten mayor rigor en la fase analítica de la investigación cualitativa (Rodríguez, García y Gil, 1996). Las anotaciones en el diario de campo son necesarias en el proceso de investigación cualitativa ya que genera un proceso descriptivo sensorial que brinda un panorama más amplio del fenómeno a investigar y de registro más completo como resultado de la inmersión (Hernandez, et al, 2014)

5.4.2 Los Talleres

Se implementaron dos talleres para establecer los pensamientos y acciones de los docentes y directivos docentes frente a los principios de la escuela bilingüe y en investigación, mediante ejercicios de cartografía social, la cual, es una metodología de trabajo en la que se integran la teoría y la práctica. Se realizó un taller final para desarrollar la entrevista colectiva semiestructurada sobre los pensamientos de los docentes y directivos docentes sordos y oyentes de la E.N.S. de Neiva en cuanto a la implementación Decreto 1421 de 2017 en la Institución como estrategia de participación y confianza que se quiere dar en los actores intervenidos.

Por medio de estos talleres se pretende “el descubrimiento y el trabajo en equipo que, en su aspecto externo, se distingue por el acopio (en forma sistematizada) de material especializado acorde con el tema tratado teniendo como fin la elaboración de un producto tangible” (Cano, 2012, p.32). Se enfatiza en la detección de problemas, capacitación, y requiere la participación de los asistentes. El trabajo por talleres es una estrategia y técnica investigativa que además de abordar un tema o problema de investigación, enfoca sus acciones hacia la actividad colectiva, hacia el hacer en relación a dicho tema/problema, con el fin de adquirir nuevos conocimientos, saberes o actitudes sobre dicho tema/problema o de advertir soluciones colectivas frente a este. En esencia el taller “se organiza con un enfoque interdisciplinario y globalizador. Puede organizarse con el trabajo individualizado de los participantes, en parejas o en pequeños grupos” (Concepto de Taller, s,f, p.12).

5.4.3 Cartografía social

La Cartografía Social, es una metodología o técnica de investigación e intervención, no sólo de conocimiento o aproximación, ya que, al actuar tan intensamente con los actores que forman parte de sus procesos de aplicación, generan en estas nuevas inscripciones y marcas (Diez, Escudero, Hayde, & Carballada, 2012). Este mismo efecto es posible pensarlo a nivel territorial,

ya que la cartografía no sólo describe desde lo objetivo y lo subjetivo, sino que hace ver, aquello que pasa desapercibido, carente de articulación, o sentido inminente, recuperándolo y transformándolo muchas veces en un acontecimiento significativo a nivel territorial (Diez, Escudero, Hayde, & Carballeda, 2012, p.5).

La cartografía social gradualmente ha conformado un campo de interpretación de la realidad, en el que a nivel investigativo y de intervención se configuran los procesos de subjetivación e identificación de diversos grupos humanos en relación con su territorio y lo que allí acontece. Para Barragán (2016), la cartografía es “una estrategia de investigación y acompañamiento en la que, por medio de la acción colectiva, se lleva a los participantes a reflexionar sobre sus prácticas y comprensiones de una problemática común, en este caso, los territorios relacionados con las tensiones de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje” (p.256).

Expuesto lo anterior, la cartografía social pedagógica se ha empezado a constituir en una posibilidad para ir más allá de lo tradicionalmente instituido y transformar la educación. En esta investigación es interesante conocer desde la perspectiva de los actores el territorio compartido físico y simbólico por dos culturas, las potencialidades y las barreras que la escuela como territorio provee.

5.4.4 Cine foro

Herramienta metodológica que facilita y enriquece el diálogo entre el participante y la obra audiovisual, por eso se pondrá en práctica por ser la comunidad sorda una comunidad viso-gestual para detectar los sentimientos y las creencias de los docentes y directivos docentes frente a los principios de la escuela bilingüe. Para Carlos Bolívar Bonilla Baquero, educador y psicólogo social, “el cine foro puede considerarse una técnica proyectiva, como el dibujo infantil, las manchas de tinta tipo Rorschach y otras que describen y sustentan autores como Cohen y Swerdlik (2000) y Mirotti y Liendo (2009). Lo es por que propicia la exteriorización de la subjetividad humana

(deseos, afectos, temores, prejuicios, sentimientos, creencias y valores) mediante el recurso indirecto de hablar en público de otros, los personajes de la película”

Para González (como se citó en Amar, 2009) "El cine foro es una actividad grupal en la que a partir del lenguaje cinematográfico y a través de una dinámica interactiva o de comunicación entre sus participantes, se pretende llegar al descubrimiento, la interiorización y la vivencia de unas realidades y actitudes latentes en el grupo o proyectadas en la sociedad" (p. 177). Mediante esta técnica, se busca incitar a los espectadores para dar sus opiniones e impresiones sobre la película y se reflexiona sobre la situación propia de la investigación, en nuestro caso, que motiva la sesión de cine foro.

5.4.5 Entrevista semiestructurada

Esta entrevista se aplicó en la caracterización de los actores inicialmente y como último momento para conocer lo que piensan los docentes frente a la aplicabilidad del Decreto 1421 de 2017 en la institución. La entrevista mixta o semiestructurada es aquella en la que, como su propio nombre indica, el entrevistador despliega una estrategia mixta, alternando preguntas estructuradas y con preguntas espontáneas. Esta forma es más completa ya que, mientras que la parte preparada permite comparar entre los diferentes participantes, la parte libre permite profundizar en las características específicas del participante. Por ello, permite una mayor libertad y flexibilidad en la obtención de información (Saucedo, s,f).

Entre las características de la entrevista semiestructurada se destacan que el principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso pueden efectuarse en varias etapas, son flexibles, las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes; la entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica y tiene un carácter más amistoso (Hernández, et al, 2014). Algunas de las ventajas de la entrevista abierta y

semiestructurada es que permiten más profundidad y aclarar cualquier malentendido, facilita la cooperación y la empatía permitiendo evaluar mejor qué piensa realmente el entrevistado.

Tabla 7. Matriz metodológica

Matriz metodológica		
Objetivos	Instrumentos	Datos a recoger
Identificar a los docentes y directivos docentes sordos y oyentes.	16 entrevistas	Experiencia docente, género, edad, religión, conocimiento de la propuesta institucional, consumos culturales, procedencia, y prácticas pedagógicas.
Prácticas culturales y pedagógicas de los docentes que contribuyen a los procesos de inclusión	Observación participante y entrevista.	Prácticas culturales y pedagógicas frente a los docentes y estudiantes sordos y viceversa.
Sentimientos de los docentes y directivos docentes frente a los principios de la escuela bilingüe	Cine-foro	Sentimientos de: 1. las condiciones que garantice el desarrollo normal del lenguaje y que faciliten su óptimo desarrollo cognoscitivo, afectivo, emocional y social. 2. las condiciones que permitan en las escuelas de sordos la adquisición de conocimientos generales, facilitar el proceso de adquisición de la lengua escrita y su utilización colectiva. 3. la comunidad de los sordos en sus aspectos educativos, culturales, laborales, socioeconómicos y organizacionales. 4. Promover la comunidad de los sordos en sus aspectos educativos, culturales, laborales, socioeconómicos y organizacionales. 5. Propiciar la participación directa y efectiva de la comunidad de los sordos. Incrementar los intercambios, el conocimiento mutuo y la cooperación entre sordos y oyentes en todos los ámbitos de la vida. Facilitar el aprendizaje de la lengua oral como segunda lengua.
Creencias de los docentes y directivos docentes frente a los principios de la escuela bilingüe	Cine-foro	Creencias frente a: 1. las condiciones que garantice el desarrollo normal del lenguaje y que faciliten su óptimo desarrollo cognoscitivo, afectivo, emocional y social. 2. las condiciones que permitan en las escuelas de sordos la adquisición de conocimientos generales, facilitar el proceso de adquisición de la lengua escrita y su utilización colectiva. 3. la comunidad de los sordos en sus aspectos educativos, culturales, laborales, socioeconómicos y organizacionales. 4. Promover la comunidad de los sordos en sus aspectos educativos, culturales, laborales, socioeconómicos y organizacionales. 5. Propiciar la participación directa y efectiva de la comunidad de los sordos. Incrementar los intercambios, el conocimiento mutuo y la cooperación entre sordos y oyentes en todos los ámbitos de la vida. Facilitar el aprendizaje de la lengua oral como segunda lengua.
Pensamientos de los docentes y directivos docentes frente a los principios de la escuela bilingüe	cartografía social	Pensamientos frente a 1. las condiciones que garantice el desarrollo normal del lenguaje y que faciliten su óptimo desarrollo cognoscitivo, afectivo, emocional y social. 2. las condiciones que permitan en las escuelas

Acciones de los docentes y directivos docentes frente a los principios de la escuela bilingüe	cartografía social y observación participante	de sordos la adquisición de conocimientos generales, facilitar el proceso de adquisición de la lengua escrita y su utilización colectiva. 3. la comunidad de los sordos en sus aspectos educativos, culturales, laborales, socioeconómicos y organizacionales. 4. Promover la comunidad de los sordos en sus aspectos educativos, culturales, laborales, socioeconómicos y organizacionales. 5. Propiciar la participación directa y efectiva de la comunidad de los sordos. Incrementar los intercambios, el conocimiento mutuo y la cooperación entre sordos y oyentes en todos los ámbitos de la vida. Facilitar el aprendizaje de la lengua oral como segunda lengua.
Pensamiento de los docentes y directivos docentes sordos y oyentes de la E.N.S. de Neiva en cuanto a la implementación de la escuela bilingüe bicultural para dar aplicabilidad al Decreto 1421 en la Institución.	Taller	Acciones frente a 1.las condiciones que garantice el desarrollo normal del lenguaje y que faciliten su óptimo desarrollo cognoscitivo, afectivo, emocional y social. 2. las condiciones que permitan en las escuelas de sordos la adquisición de conocimientos generales, facilitar el proceso de adquisición de la lengua escrita y su utilización colectiva. 3. la comunidad de los sordos en sus aspectos educativos, culturales, laborales, socioeconómicos y organizacionales. 4. Promover la comunidad de los sordos en sus aspectos educativos, culturales, laborales, socioeconómicos y organizacionales. 5. Propiciar la participación directa y efectiva de la comunidad de los sordos. Incrementar los intercambios, el conocimiento mutuo y la cooperación entre sordos y oyentes en todos los ámbitos de la vida. Facilitar el aprendizaje de la lengua oral como segunda lengua. Pensamiento de la gestión diagnóstica, estratégica, Filosófica, pedagógica, curricular y administrativa de la ENS para la implementación de la escuela bilingüe bicultural para la correcta aplicación del decreto 1421 en la E.B.B.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

5.5 Análisis de datos

Para el análisis de la investigación se pretende usar elementos del método de la teoría fundamentada, generando una relación entre la etnografía y la teoría fundada; codificando, categorizando y triangulando información ya que permite mayor profundidad y análisis permitiendo un equilibrio entre ciencia y creatividad con un grado de estandarización y rigor al proceso de investigación. Como lo expresa Strauss & Corbin, (2002) debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que “generen conocimientos, aumenten la

comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción. Aunque la característica primordial de este método es la fundamentación de conceptos en los datos, la creatividad de los investigadores también es un ingrediente esencial” (p.45). Es pertinente el método de la teoría fundamentada porque permite dar un análisis más objetivo de lo investigado desde el siguiente proceso

5.5.1 La codificación abierta

La codificación abierta resulta del examen minucioso de los datos para identificar y conceptualizar los significados que el texto contiene. Los datos son segmentados, examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias. Existen dos tipos de códigos: abiertos en vivo. Los primeros conceptualizan el fenómeno a través de la interpretación del analista, en cambio los segundos son frases literales que expresan las palabras usadas por los individuos (San Martín, 2012).

Tabla 8. Códigos y categoría abierta

Códigos microanálisis	Categorías abiertas
1.Sentimiento de impotencia al no poder comunicarse 2.Sentimiento de angustia por falta de un intérprete para la comunicación entre sordos y oyentes. 3.Sentimiento de incomunicación 4.Frustración al desconocer la lengua de señas. 5.Tristeza de conocer lo que piensan y dicen los sordos 6.Sentimiento de confusión ante la imposibilidad de poder expresarse 7.Angustia del bloqueo en la comunicación de las dos comunidades. 8.Preocupación al desconocimiento de la lengua de señas. 9.Sentimiento de necesidad del interprete para comunicarse 10.El sentimiento de no compartir la lengua común impide realizar las mismas actividades 11.Creencia de unir estudiantes sordo y oyentes desde el bachillerato. 12.Creen que la lengua de señas es sinónimo de burla o chiste. 13.Se percibe dificultad en la habilidad para escribir de los sordos.	Los sentimientos y las creencias de los docentes y directivos docentes sordos y oyentes frente a la impotencia, angustia, frustración, tristeza, preocupación y confusión al desconocimiento de la lengua de señas
14.Intercambio de situaciones donde no se logran entender con los oyentes. 15.Existen barreras de comunicación entre sordos y oyentes 16.La comunicación como proceso de inclusión. 17.El bloqueo de la comunicación afecta la inclusión.	Situaciones de aislamiento de los estudiantes sordos y oyentes que abren brechas en la comunicación y las relaciones interpersonales.

18. Evitar el aislamiento de los estudiantes sordos y oyentes que abren brechas de comunicación y relaciones.
19. Crear espacios para desbloquear emociones y percepciones entre los maestros sordos y oyentes.
20. Espacios delimitados entre la población sorda y oyente que no permiten la interacción.
21. Aislamiento entre las dos comunidades sorda y oyente.
22. Poca importancia de la comunidad sorda en otros contextos.
23. Intercambio de saberes entre los docentes sordos y oyentes con la ayuda de los intérpretes.
24. Oportunidad para los sordos de desarrollo a nivel personal y profesional y como ciudadano.
25. Institucionalizar la lengua de señas en el colegio
26. Abrir espacios para aprender la lengua de señas
27. Aprender lengua de señas para fortalecer la inclusión de los sordos.
28. La lengua de señas es el primer aprendizaje para los sordos
33. Retroalimentación de saberes entre sordos y oyentes.
34. Pasar de la integración a la inclusión de los estudiantes sordos al aula regular.
35. Establecer momentos apropiados para dar paso a la inclusión de los sordos en el aula regular.
36. Mejorar las relaciones y el ambiente entre las dos comunidades.
39. Intercambio académico de los colectivos de docentes sordos y oyentes.
37. Implementar la integración de los colectivos de trabajos de maestros sordos y oyentes.
38. Establecer en el PEI la lengua de señas como una asignatura.
39. Proponer al consejo directivo incluir la lengua de señas en el PEI.
40. Compromiso del cuerpo docente para cumplir con el modelo pedagógico y plan curricular de la institución.
41. A nivel cognitivo en la primaria los sordos aprenden su lengua materna.
42. Proceso educativo diferente de los estudiantes sordos y los oyentes.
43. Aprovechamiento de los docentes especializados de los sordos.
44. Poca importancia a la lengua de señas de los maestros oyentes.
45. Desinterés generalizados de los maestros oyentes por aprender la lengua de señas como su segunda lengua.
46. Falta de compromiso de los docentes oyentes con la escuela bilingüe bicultural en el proceso de inclusión.
47. Los maestros oyentes no permitían la enseñanza de la lengua de señas a sus estudiantes.
- Crear espacios para dar paso a la inclusión y para que los docentes y estudiantes sordos y oyentes puedan desbloquear las emociones y percepciones, y aprendan la lengua de señas.
- Dificultad para el Intercambio de saberes entre los docentes sordos y oyentes.
- Proponer al consejo directivo para establecer en el PEI la lengua de señas como una asignatura.
- Poca importancia y desinterés generalizado de los maestros oyentes por aprender la lengua de señas como su segunda lengua.

Fuente: Elaboración propia.

5.5.2 La codificación axial

Es un proceso de identificación de relaciones entre las categorías obtenidas en la Codificación Abierta y sus subcategorías, esta relación está determinada por las propiedades y dimensiones de las subcategorías y categorías que se quieren relacionar, teniendo en cuenta que una categoría representa un fenómeno (San Martín, 2012), o sea, un problema, o un suceso que se define como significativo para los entrevistados, acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones, tarea que comienza durante la codificación abierta. Para esta codificación se debe llevar a cabo las siguientes tareas

- a. Identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno.
- b. Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan hipótesis.
- c. Buscar claves en los datos que denoten cómo se pueden relacionar las categorías principales entre sí (Strauss & Corbin, 2002, p.112).

Las relaciones entre las categorías y la categoría central están dadas por frases que no necesariamente deben ser hipótesis o preposiciones explícitas, sino que, pueden estar implícitas en la narración de la teoría. Previo a esto, es importante tener una descripción clara y gráfica de la teoría, que sintetice los principales conceptos y sus conexiones. Esta codificación se lleva a cabo a partir de códigos, es decir, la operación en la cual los datos son fragmentados, conceptualizados y vueltos a articular analíticamente de un modo nuevo. Para lograr esta codificación abierta y axial se elaboró un formato de microanálisis en el que se fue resaltando los datos que coincidían o se repetían o que eran comunes entre los participantes, con el objetivo de facilitar una mayor comprensión del análisis de los datos que se hace con base en las respuestas de los participantes.

Tabla 9. Formato de microanálisis cine foro

Categorías abiertas	Categorías axiales
<p>Los sentimientos y las creencias de los docentes y directivos docentes sordos y oyentes frente a la impotencia, angustia, frustración, tristeza, preocupación y confusión al desconocimiento de la lengua de señas</p> <p>Situaciones de aislamiento de los estudiantes sordos y oyentes que abren brechas en la comunicación y las relaciones interpersonales.</p> <p>Crear espacios para dar paso a la inclusión y para que los docentes y estudiantes sordos y oyentes puedan desbloquear las emociones y percepciones, y aprendan la lengua de señas.</p> <p>Dificultad para el Intercambio de saberes entre los docentes sordos y oyentes.</p> <p>Proponer al consejo directivo para establecer en el PEI la lengua de señas como una asignatura.</p> <p>Poca importancia y desinterés generalizado de los maestros oyentes por aprender la lengua de señas como su segunda lengua.</p>	<p>Imposibilidad de la expresión debido al desconocimiento de la lengua de señas por parte de los docentes y directivos docentes oyentes, generando un bloqueo comunicativo entre las dos comunidades,</p> <p>Abrir espacios para un intercambio de conocimiento entre los docentes, directivos docentes y estudiantes sordos y oyentes.</p> <p>Poner en práctica lo establecido en el PEI en cuanto al conocimiento de la lengua de señas como segunda lengua.</p>

Fuente: Elaboración propia.

5.6 Aspectos éticos de la investigación

Se necesitó realizar una sistematización y devolución de datos, ya que, si no se hace sistematización, no se pueden encontrar los factores que explican los resultados referidos a las categorías investigadas, a medida que se desarrolla la investigación y tampoco permitirá hacer los ajustes pertinentes en el momento oportuno dándole cada vez mayor coherencia y consistencia. En el proyecto la sistematización fue concebida como la propone Ghiso (1998), como una mirada crítica, que reconoce la existencia de la diversidad de sujetos y por consiguiente de lógicas, prácticas, culturas y discursos, que mueven a la reflexión y expresión del saber construido en relación a las prácticas, las nociones y las vivencias o experiencias de cada actor. También se

tuvo en cuenta la postura de Martinic (1984) al decir que la sistematización valora el carácter reflexivo, ordenador y retroalimentador de la experiencia investigativa.

Por ello, en los diferentes momentos del proceso se construyeron espacios metodológicos que propiciaron la expresión de saberes, prácticas, experiencias y vivencias, así como la reflexión sobre dichos saberes y prácticas. Estos momentos propiciaron productos que se constituyeron en evidencias de la experiencia investigativa.

Concedores del alto componente ético con la devolución de datos y resultados a las comunidades involucradas, en este proceso se construyeron los consentimientos informados, se socializó la propuesta investigativa en sus diferentes momentos en cuyo espacio se establecieron acuerdos y el nivel de participación de cada actor, el desarrollo del proceso investigativo exigía dar conocer de manera constante los resultados obtenidos en cada momento metodológico, porque las técnicas empleadas propiciaban la construcción y discusión colectiva. Es decir, constantemente se dieron avances del proceso investigativo y se socializaron los resultados finales para generar en la comunidad de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva insumos y referentes en su propuesta de educación para la inclusión.

5.7 Fases de la investigación

5.7.1 Formulación del proyecto

Mediante un conversatorio inicial con docentes de la escuela bilingüe bicultural se establece el tema/problema sobre las percepciones como respuesta a las emergencias que ha producido una experiencia educativa de dos comunidades (sordos y oyentes), proceso seguido se recolectó y estudió el material bibliográfico pertinente que fuera dando entradas a la lectura del contexto, la situación problemática y su relevancia social para investigarla, los antecedentes investigativos, los marcos legal, teórico y conceptual. Esta formulación fue colectiva partiendo del primer acercamiento con la muestra de los actores y los referentes bibliográficos abordados en la

Maestría de Educación para la Inclusión, las búsquedas y sugerencias en las asesorías y las necesidades teóricas demandadas desde el trabajo de campo, resignificando y evaluando avances que obligó a construir y reconstruir desde la vivencia investigativa.

5.7.2 Trabajo de campo

Comprende los siguientes momentos:

- I. Concertación del proyecto: proceso de negociación con la comunidad educativa del proyecto que se va a realizar, para apropiarlo colectivamente definiendo los niveles de participación de todos y cada uno de los actores, tanto en la definición de las preguntas, como de todo el proceso de investigación.
- II. Organización alrededor de la tarea común a realizar: alrededor de las preguntas se organizan las actividades requeridas, rompiendo con la división entre sordos y oyentes y asumiéndolas desde las posibilidades individuales y grupales. Las preguntas alrededor de cada categoría, se desglosan con la participación de los actores.
- III. Desarrollo del proyecto: Partiendo de las percepciones y conceptos de docentes, se exploran otras fuentes, se organiza la información, se codifica con algunos elementos de la teoría fundamentada, se triangula con el marco conceptual y se recrea a través de múltiples lenguajes como se dijo anteriormente para que los niveles de interpretación de los mismos, lo que denominamos reflexividad, permita generar nuevas preguntas, donde eclosionen nuevos intereses y nuevas motivaciones.
- IV. Socialización del proceso vivido: Esta estrategia requirió para garantizar su éxito una rigurosa sistematización por parte del investigador. Fundamentalmente esta característica es la que marca la diferencia con las formas tradicionales de investigar y la que posibilita recrear las prácticas pedagógicas, construir y relacionar el sentido de

la cotidianidad. Todos los productos y los resultados de la investigación fueron devueltos a los actores involucrados.

6 Resultados

En el presente capítulo se realiza la descripción e interpretación de los resultados obtenidos de las técnicas e instrumentos desarrollados. Este análisis se presentará por capítulos en consonancia con los objetivos propuestos por la investigación

6.1 Capítulo I: Identificación y caracterización de los docentes sordos y oyentes

Este capítulo es resultado de la realización de la primera entrevista a los participantes seleccionados, cuyo objetivo era identificar a los diferentes actores que participan en el proyecto de investigación desde sus roles como docentes y directivos docentes sordos y oyentes que con sus prácticas culturales y pedagógicas contribuyen al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional dentro del proceso investigativo se estableció la necesidad de caracterizar la muestra para conocer la dinámica de la comunidad de sordos y oyentes en cuanto a los aspectos sociodemográfico, cultural y pedagógico que permitirá dar respuesta a percepciones que emergen en ellos, pues concebimos las percepciones como construcciones desde la experiencia y dinámicas de vida de cada sujeto.

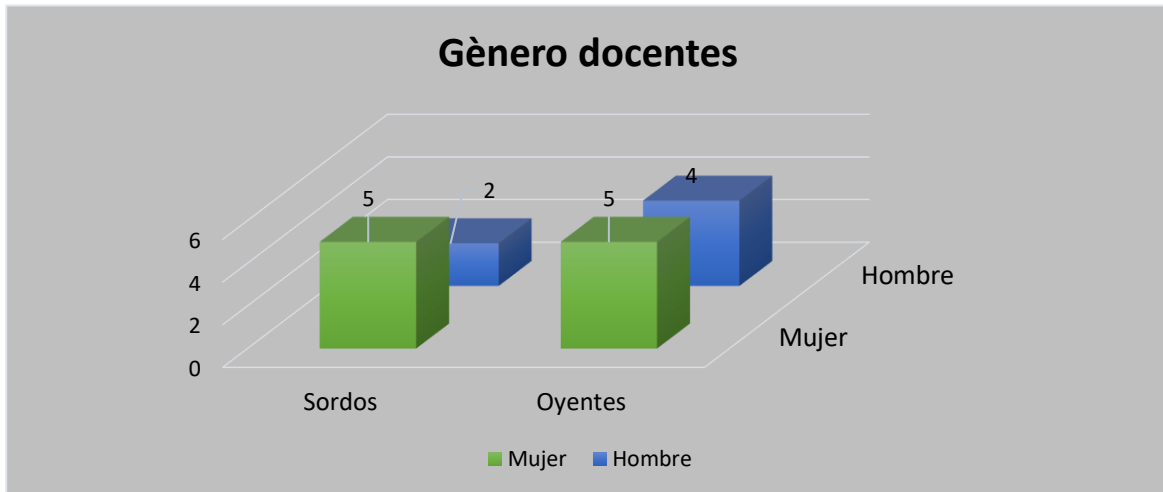
Por este motivo, Vargas (1994) sostiene que las percepciones se van construyendo por el sujeto, de acuerdo a los estímulos que recibe y referentes al interior por los efectos del mundo exterior produciendo estructuras perceptuales que se realiza a través del aprendizaje mediante la socialización del individuo en el grupo del que forma parte, implícita y simbólica donde median las ideologías y las prácticas culturales de la sociedad.

Es decir, que desarrollar una profunda caracterización permite explicar dónde se generaron y se han construido esas percepciones, así poder, encontrar razones de su existencia, reforzado esto

por la psicología clásica que concibe la percepción como un proceso activo de construcción humana. Esta caracterización permitirá responder en cada uno de los resultados de este proceso investigativo, como la vida de los docentes en sus aspecto sociodemográfico, cultural y pedagógico aportan, refuerzan o resisten la construcción de las percepciones individuales o colectivos.

6.1.1 Aspecto sociodemográfico

Gráfica 1. Género



Fuente: Elaboración propia, 2019.

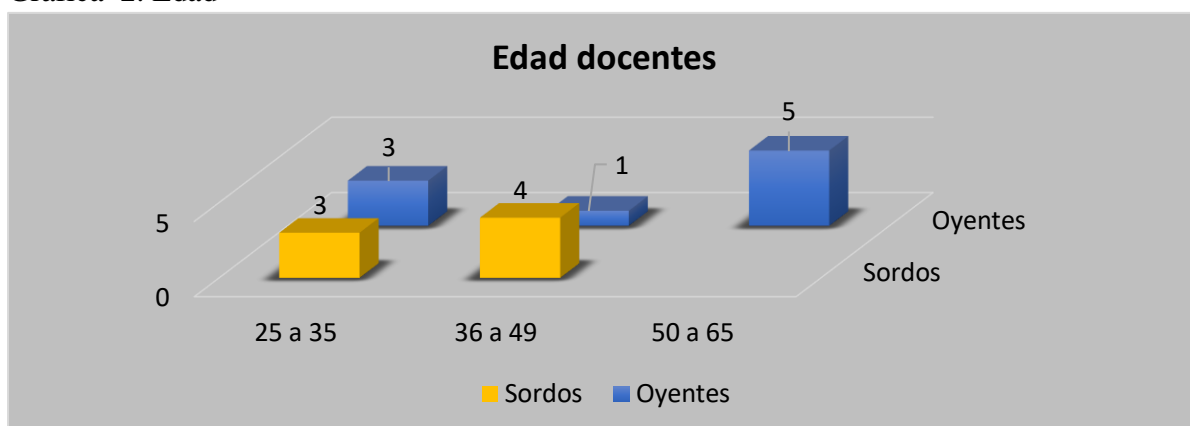
El género que predomina es el femenino; pues entre los docentes sordos, 5 son mujeres que representan el 71% de los docentes sordos y 2 docentes son del género masculino que representan el 29%. Lo mismo ocurre en el caso de docentes oyentes, el 56% son mujeres, es decir 5 docentes y 4 son hombres que equivale a un 44%; en consecuencia, la población de este estudio tiene una mayor representación de mujeres, esto significa que hay mayor arraigo al ejercicio docente de las mujeres sordas y oyentes, ellas afirman su gusto por la docencia. No obstante, en la comunidad oyente el número de docentes hombres ha incrementado en los últimos años, sacando de los estereotipos que los hombres no pueden o saben educar. Tiene también que ver con la

especialización que ha ido adoptando la educación que ahora no solo vincula pedagogos sino también profesionales de las diferentes áreas del conocimiento.

En cuanto a las características femeninas, se destaca que existe en ellas, una experiencia de vida basada en la figura materna, lo que hace que exista mayor comprensión por parte de estas maestras a la dinámica infantil. Esta comprensión se debe a que una “característica del cerebro de la mujer es tener mayor conciencia de situaciones sociales y emocionales sobre otras personas, esto les ha ayudado a entender mejor las relaciones interpersonales y a mantener unida la familia durante miles de años” (Psicología, s,f). Los resultados de la investigación, llevada a cabo por científicos de la *Universidad de Turín* y la *Universidad de Manchester*, muestran que una de las principales diferencias entre hombres y mujeres es la sensibilidad. Ellas tienden a ser más emocionales o sentimentales, pero algunos hombres en realidad también son sensibles, solo que no se expresan tanto (Cabana, 2017).

Si bien no es una generalidad o un mandato, lo dicho anteriormente, deja claro que las mujeres pueden generar mayores alcances de inclusión y conciencia de reconocimiento del otro, por sus particularidades y diseño cerebral tienden más a los procesos de inclusión que los docentes del género masculino; aunque también lo sientan pocas veces, lo expresan y generan acciones positivas. Cabe señalar que no hay docentes que se consideren miembros del sexo diverso, realidad social que no se puede detectar en esta muestra.

Gráfica 2. Edad



Fuente: Elaboración propia, 2019.

En cuanto a la edad de los docentes sordos, el 57% están entre los 36 a los 49 años y el 43% se encuentran en el rango de edad de los 25 a los 35 años, no existen docentes entre los 50 y 65 años. Desde la perspectiva del psicoanalista Erickson (s,f), estos docentes están terminando su etapa de “intimidad vs. Aislamiento” que va de los 21 a los 39 años etapa conocida como adultos jóvenes, es decir se caracterizan por enfocarse en la consecución de relaciones de intimidad que genera estabilidad emocional, si esta etapa se supera con éxito tendremos sujetos capaces de unir su identidad con las de los demás, teniendo siempre cuidado de no contaminarse para no perder tus propias características que los identifican.

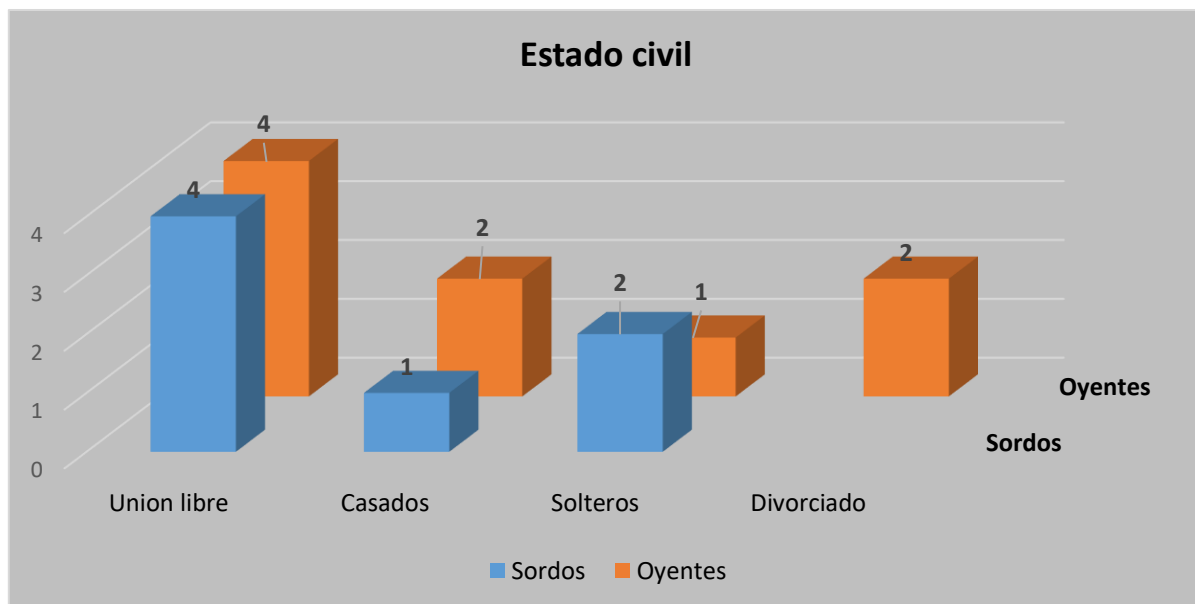
Para este autor, también están entrando a la etapa de “generatividad Vrs. estancamiento” cuyo propósito es la familia, en esta etapa los docentes son conscientes que la vida no se trata de solo ellos mismos y se trabaja en función de dejar un legado y hacer contribuciones sociales, es por ello, que se evidencia que se está en las etapas propicias para emprender procesos colectivos de mejoramiento docente, ya que estos maestros en este nivel de vida, reciben una sensación de logro que está constantemente retando al docente a construir procesos nuevos en este caso de inclusión. El hecho de que estos docentes estén en esta fase de vida es muy propicio para el logro de una verdadera interculturalidad y procesos de inclusión en la escuela bilingüe bicultural, ya que la edad del docente afecta de manera positiva o negativa sus prácticas educativas. Que no existan docentes mayores de 65 años indica que antes no existía facilidad para prepararse y ejercer la docencia en esta condición, que como consecuencia de nuevas políticas públicas la comunidad sorda tiene acceso a formarse como docente.

En el caso de los docentes oyentes podemos detectar que el 56% están en el rango de edades de 50 a 65 años en relación a lo anterior, están en la etapa de “generatividad Vrs. estancamiento” que va de los 40 a los 65 años, denominada también edad adulta, donde ellos y ellas reconocen

que la vida va más allá del sí mismo, gozan de esa sensación de logro y satisfacción personal, profesional, familiar; por lo tanto, ven su papel ya culminado y sus aportes o legados ya están dados.

El que los docentes tengan esta sensación de todo cumplido por causa de su edad y su comodidad, los puede conducir a pensar y sentir que no hay nada nuevo para emprender, lo que consigue fortalecer las tensiones existentes con los docentes sordos, pues no hay retos ni se emprenden nuevas prácticas para lograr que una comunidad cultural y comunicativamente distinta entre en dialogo con ellos. Aunque pueden existir algunas excepciones como bien lo manifiesta Erickson (s,f) cuando la persona tiene marcado su sentimiento de “Generatividad”, es decir, que cuidan y protegen sus semejantes más allá de sus seres queridos directos, esto, los hace sentir que deben incluir y relacionarse con la comunidad de sordos por su deseo de protección o por pesar, admiración o solidaridad, mirad y actitud, que no suma a la resolución de las tensas relaciones entre estas dos comunidades.

Gráfica 3. Estado civil



Fuente: Elaboración propia, 2019.

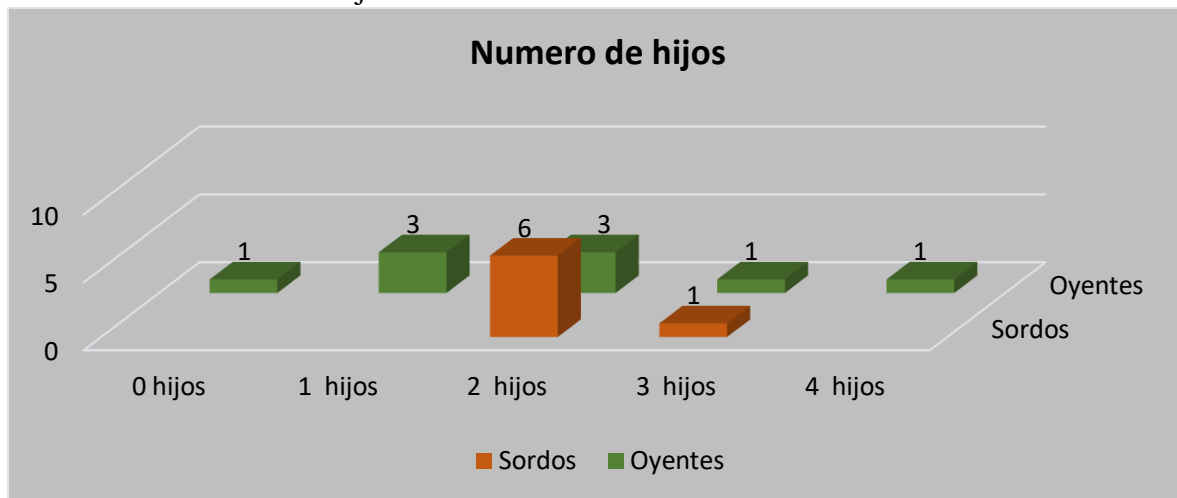
El 43% de los docentes sordos viven en unión libre, mientras el 29% son solteros y el 28% son casados, de manera que, el 71% expresa que el tener una pareja les hace sentir más tranquilos, seguros y estables emocionalmente, aspecto que es expuesto en otras investigaciones de carácter psicológico como la de Luthar (2006), donde se afirma que durante toda la vida se tiene un rango de relaciones interpersonales, estas fluyen en importancia y propósito, pero una de las más intensas que se vive entre seres humanos es la pareja sentimental, sexual, porque se constituye en el vínculo de mayor significación fuera de la familia de origen (Maureira, 2011). Varios de los estudios que exploran la relación y aceptación de convivir en pareja sobre el bienestar, muestran resultados que revelan que las personas casadas, no importa su sexo, son más felices, se sienten con un mayor grado de realización que las personas solteras, divorciadas o viudas (Myers & Diener como se citó en Alzugaray y García, 2015). Por otro lado, el 29% afirman estar en su proceso de encontrarla o no tener afán en este asunto.

En el caso de los docentes oyentes el panorama es similar pues el 67% tienen una pareja y familia estable; mientras que, el 22% son divorciados lo que configuraba hasta la segunda mitad del siglo XX como un fracaso familiar, ante el aumento de la frecuencia de esta situación fue perdiendo su castigo social y configurándose en tema de investigación. Diversos estudios afirman que el hecho de constituir una familia fortalece la inteligencia emocional y permite que el docente pueda sortear con mayor facilidad situaciones sociales en sus prácticas educativas, de ahí que, el sano desarrollo de las competencias emocionales da lugar a un desempeño laboral sobresaliente (Goleman, 1995).

Los porcentajes advierten que un mayor número de docentes han preferido esta opción de vida y en sus intervenciones afirman sentir y creer que su convivencia en pareja les permite gozar de estabilidad, seguridad y tranquilidad, que esta vivencia con él o la otra le da una mayor experiencia en relación al afrontar las crisis relacionales y que sienten que son más tolerantes ante

las tensiones que generan las relaciones. No obstante, se podría hacer la lectura que también al contar con una familia pueden tener menos tiempo para la práctica docente y el seguimiento a los estudiantes, o vivir con mayores niveles de estrés, en palabras de los entrevistados los tres solteros están en la etapa de consolidar su vida no necesariamente colectiva. Lo que indica que para ellos la convivencia en pareja suma a su estabilidad emocional. Sin que por ellos los solteros, separados, viudos o divorciados sean mejores o peores docentes, ni más o menos estables.

Gráfica 4. Número de hijos



Fuente: Elaboración propia, 2019.

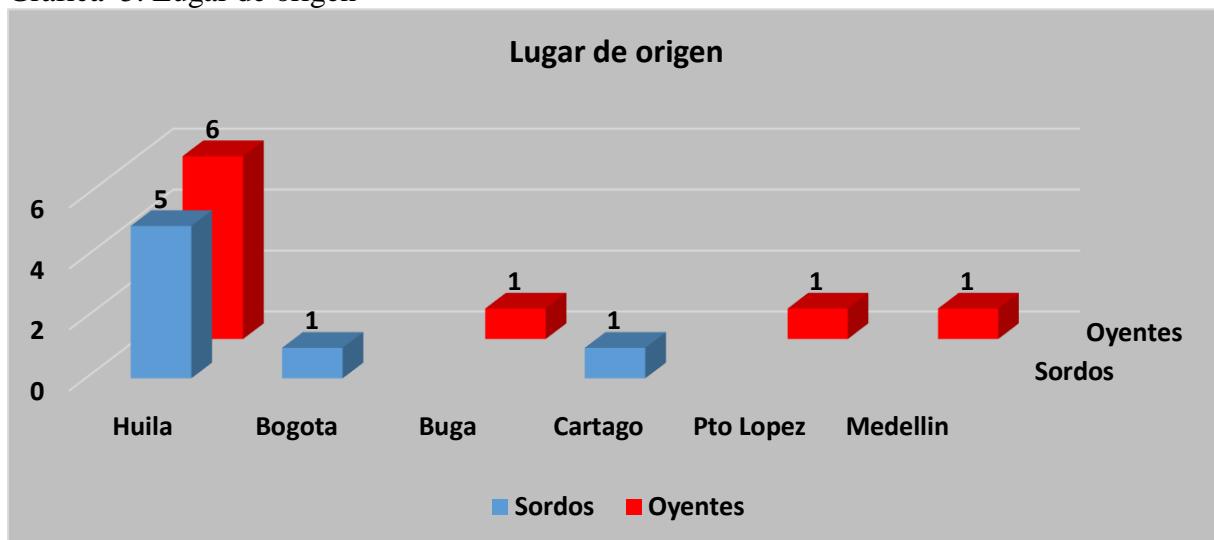
El 86% de docentes sordos tiene dos hijos y el 14% tiene tres; en cambio, entre los docentes oyentes, el 33% tienen dos hijos, el 34% un hijo, el 11% no tienen hijos, ese mismo porcentaje tiene de tres y cuatro hijos. Esto para ellos es una realidad muy positiva, se sienten felices con la experiencia de la paternidad, para ellos es una situación importante pues es considerado como parte de su reconocimiento e identidad plena, pueden ejercer sin obstáculos este rol. El ser padres los lleva a pensar en los principios de la escuela Bilingüe Bicultural que busca que la comunidad sorda participe directa y efectiva, desde sus experiencias de vida, con sus inteligencias emocionales, sociales y académicas, de manera acertada como líderes sensibles y promotores de

la participación y el bienestar colectivo. Son variados los modelos de familia que hoy configuran la sociedad y los docentes que no tiene constituido el modelo de familia pensado, proyectado no dejan de ser sensibles, inteligentes y emocionalmente estables, aunque se evidencian fracasos emocionales en los docentes oyentes, que pueden estar afectando sus emociones.

En los docentes oyentes y sordos cobra fuerza lo expresado Goleman (1995) al afirmar que la familia constituye un papel fundamental en la inteligencia emocional de cualquier profesional; esta es incluso una preocupación de los docentes en relación a sus estudiantes cuando realizan el análisis del contexto y advierten el sinnúmero de jóvenes y niños provenientes de familias denominadas disfuncionales y como esta situación afecta la estabilidad de sus estudiantes. No obstante, el 11% de los docentes oyentes son solteros y ven en esta realidad un nuevo modelo de familia dónde sus prioridades giran en torno a su propio proyecto de vida. Hoy hablamos de ser soltero como una opción de vida que permite una nueva forma de estabilidad emocional, el hecho de no tener compromiso sentimental con nadie.

El tener hijos es visto por ellos y ellas cómo una experiencia personal en relación al trato con los estudiantes, el poder vivenciar en casa los problemas, dificultades y aciertos de los niños, niñas y jóvenes. Y por supuesto el haber logrado desarrollar desde lo vivencial estrategias y relaciones intergeneracionales permanentes.

Gráfica 5. Lugar de origen

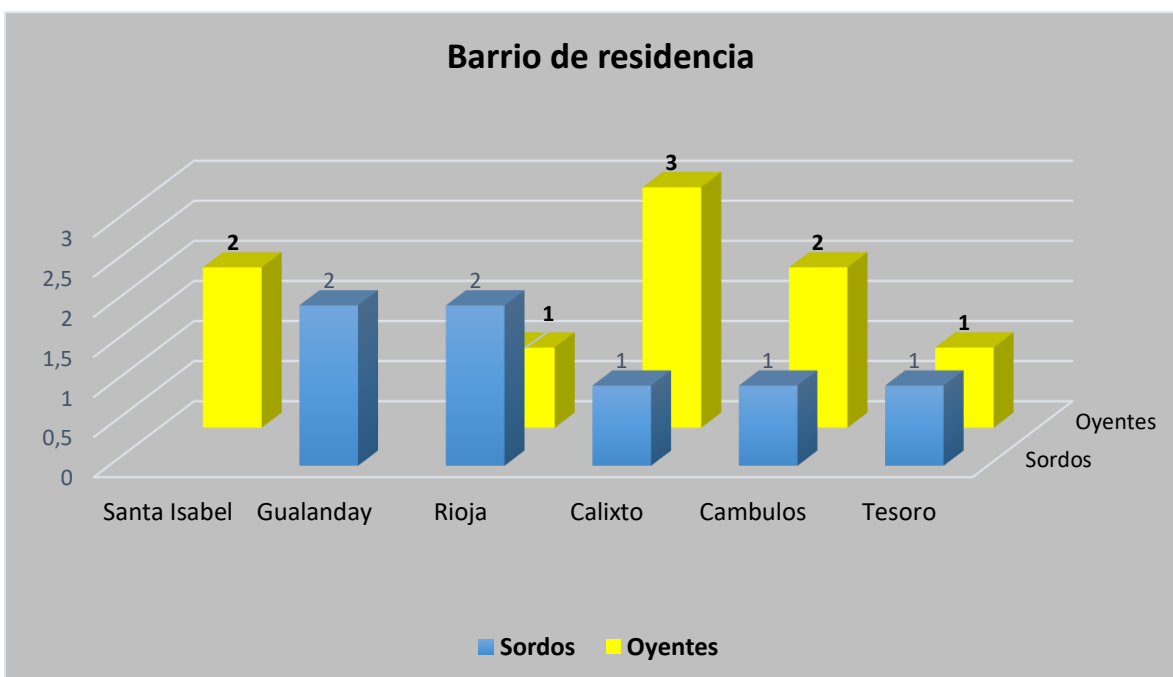


Fuente: Elaboración propia, 2019.

El 57% de los docentes sordos y el 37% de los docentes oyentes son del Huila; el 43% de los docentes sordos y el 63% de los docentes oyentes son de otras regiones lo que demuestra que la comunidad sorda y oyente ha encontrado en la ciudad de Neiva y en la Escuela Normal Superior una oportunidad de cualificación y ejercicio profesional. Esta realidad diversa permite resaltar la diferencia cultural en lo territorial, diversas costumbres como potencialidad para la aceptación de lo diferente culturalmente hablando. Además, existe una particularidad y es que toda la muestra de sordos es egresada de la misma institución, es por ello que deberían tener mayor apropiación de la propuesta educativa planteada en el Proyecto Educativo Institucional.

También se configura en el equipo de docentes sordos una multiculturalidad ya que proceden no solo del Huila si no de la capital del país y del Valle, demostrando que en su mayoría conocen los procesos históricos educativos de la región y de la Institución. Los docentes oyentes, también se configuran una comunidad multicultural pues proceden de municipios del Huila como Iquira y Palermo, de otros departamentos como Valle, Meta y Antioquia; lo que evidencia que en medio de las diferencias culturales se desarrolla una propuesta pedagógica que busca atender la diversidad.

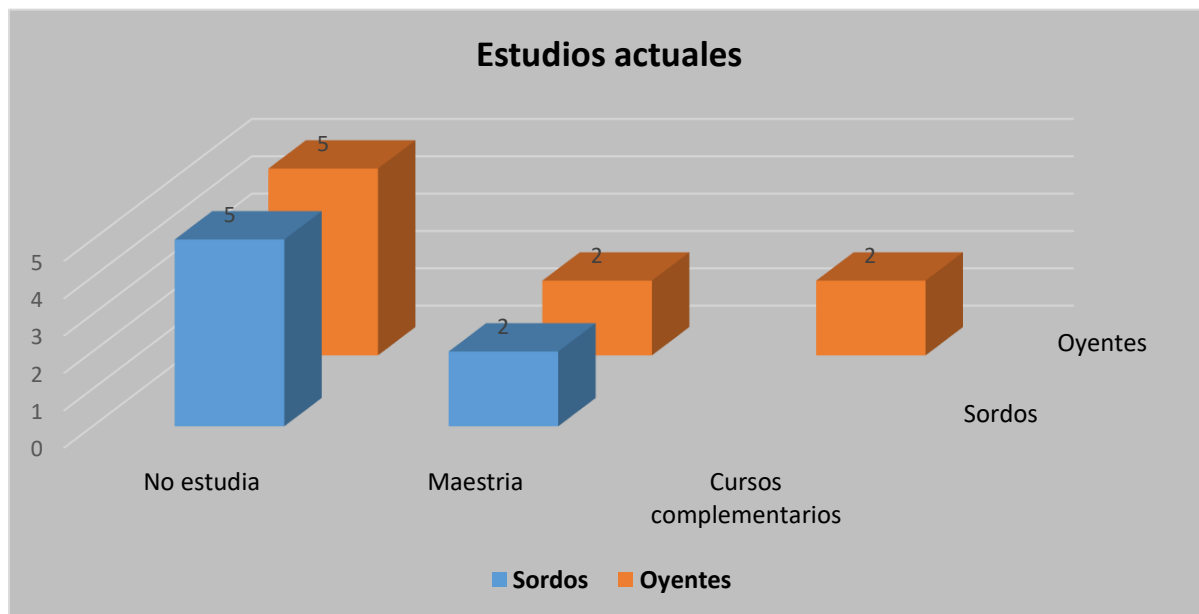
Gráfica 6. Barrio de residencia



Fuente: Elaboración propia, 2019.

El 100% de la población, docentes sordos y oyentes viven en sectores de estrato 2 y 3 formando parte de la clase media, es decir, tienen una vida económica estable y no carecen de necesidades básicas insatisfechas. Se puede inferir que satisfacen sus propias necesidades mediante el ejercicio profesional. Viven en sectores barriales con todos los servicios públicos y comerciales, en comunas distantes a la Institución educativa, tan sólo un docente oyente vive en inmediaciones de la Institución, no obstante, no desconocen los procesos sociales y culturales del sector donde esta ubica la institución ni desconocen los contextos de sus estudiantes pues permanentemente se desarrollan proyectos de aula que implican el recorrido y la atención al territorio.

Gráfica 7. Estudios actuales



Fuente: Elaboración propia, 2019.

En este aspecto el 72% de los docentes sordos tienen su proceso educativo detenido, no se están cualificando académicamente, lo que puede evidenciar poca actualización docente y profesional que no posibilitan el mejoramiento de la calidad de su ejercicio docente y las transformaciones de sus prácticas. La formación intelectual trae beneficios en el docente, le permite encontrar una mayor vocación, abriendo posibilidades de autoconocimiento, generando constante reflexión de aciertos o desaciertos en el ejercicio docente para delimitar objetivos profesionales; lo cual favorece la autoestima en cuanto al sentido de autoconsciencia y eficacia personal.

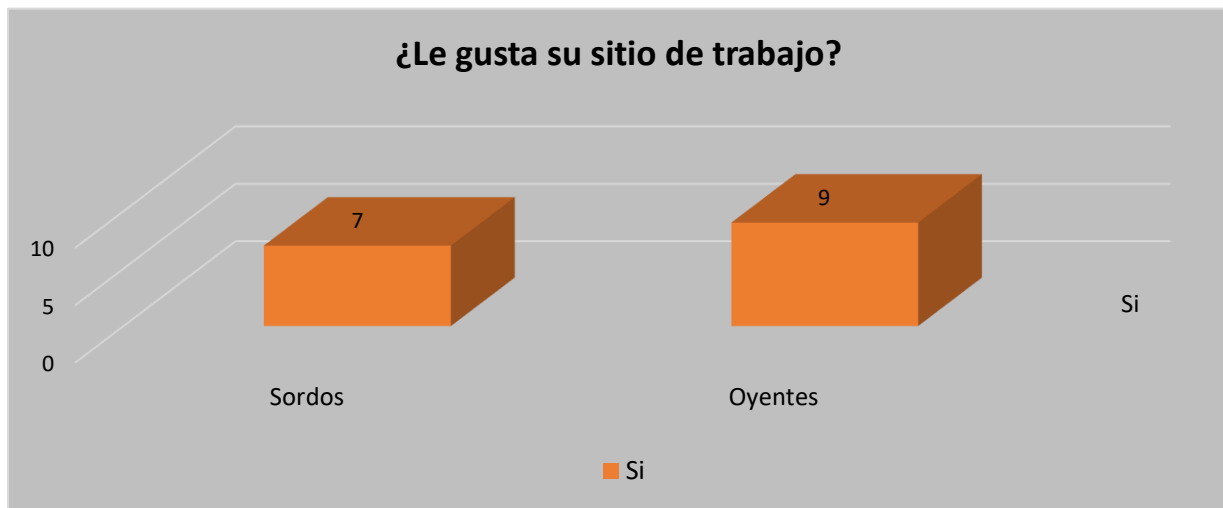
Si estos docentes estuvieran en formación constante les permitiría alta preparación intelectual que genera un mejoramiento continuo, es decir, desarrollo personal y optimización de las destrezas, exigidas por una sociedad que se transforma constantemente y demanda nuevos conocimientos y prácticas, entre estas apuestas se encuentra la inclusión y sus procesos de resignificación en lo social, educativo, político y cultural. En este aspecto llama la atención que solo un docente está cursando una maestría en educación. Otra situación que podríamos fijar es la falta de acceso a la educación superior por su condición y requerimiento del servicio de interpretación de la lengua de señas colombiana como lo expresó el docente Julio Eduardo Ramírez *“Yo me inscribí en la UNIMINUTO, pero cuando se dieron cuenta que yo era sordo y requería de interprete no me aceptaron y me dijeron que me llamaban y nunca me llamaron, para mi estudiar en la universidad es muy difícil”*.

Cabe señalar que el Decreto 1421 deja claro el acceso a la educación superior y sus ajustes razonables, pero en la realidad, testimonios como el expresado advierten que este ideario está lejos de su cumplimiento, las barreras para cualificar su proceso educativo existen. Los docentes oyentes están cursando posgrados y cursos complementarios en un 44%, ellos y ellas no manifestaron ninguna restricción a la hora de acceder a la educación, cualificándose constantemente para mejorar sus prácticas pedagógicas en temas distintos a la inclusión

educativa. Se deja entrever una brecha en las oportunidades de acceso entre la comunidad de oyentes y la comunidad de sordos, incumpliendo esta política pública de la educación para la inclusión en cabeza del Ministerio de Educación Nacional.

Los docentes oyentes en su mayoría tienen estudios profesionales complementarios cursados hace varios años, es decir, no existe en ellos actualización en las políticas educativas y estrategias de inclusión, pues fueron formados en la época del enfoque clínico rehabilitador aplicado con la oferta educativa de educación especial que en su momento se implementaba en Colombia y en el Huila con el “Centro de adaptación y rehabilitación del niño” como institución segregadora para la población con alguna discapacidad. En este sentido, los docentes oyentes tienen una mirada y cualificación educativa desde la postura que el asunto educativo para la población sorda es responsabilidad de unos pocos docentes especializados y no de todos desde los principios holístico e inclusivo.

Gráfica 8. Gusto por el sitio de trabajo



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Al indagar por las percepciones desde el sentir, el creer, el pensar y el hacer se logró establecer en la entrevista semiestructurada el gusto de los docentes por su sitio de trabajo. Aquí

no se buscó medir con escalas de ningún tipo sino identificando desde los textos descriptivos de la muestra donde aparecían estas percepciones.

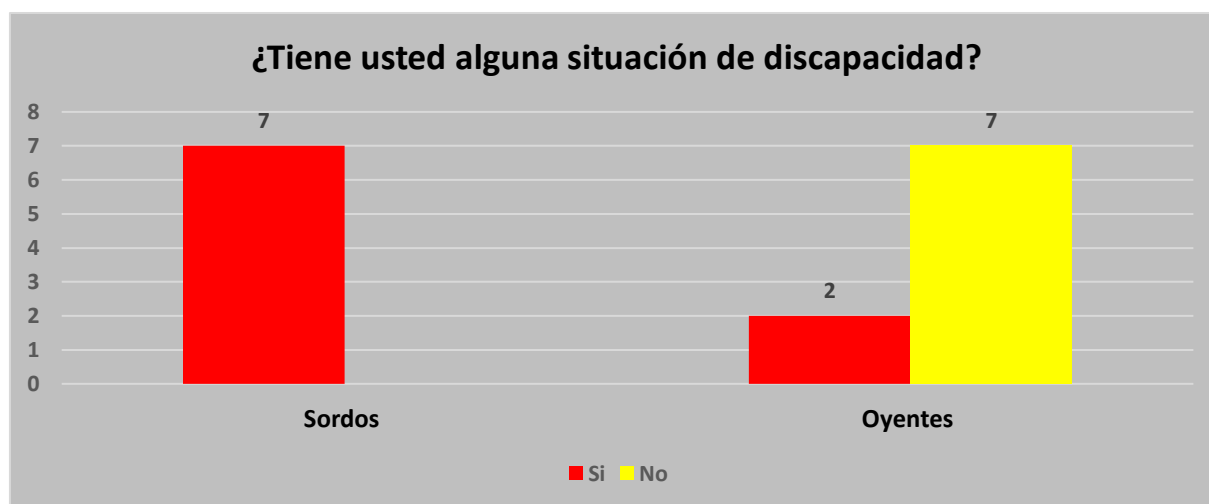
El 100% de los docentes están conformes con su sitio de trabajo, expresan su gusto, su preferencia y satisfacción por trabajar en una institución con apuestas curriculares incluyentes, en una institución que lidera procesos que se constituyen en referentes nacionales, tanto los docentes oyentes y sordos sienten y creen que la institución educativa llena sus expectativas. Para los docentes sordos es satisfactorio poder estar con su comunidad de sordos sin límites de comunicación y practicar su lengua de señas. Debido a esta socialización sienten que están en su contexto y creen que actúan con su misma comunidad para apoyarlos, comprenderlos y contribuir a su superación, lo que les motiva de su trabajo. Encontrar el panorama donde todos los maestros sordos expresan que se sienten a gusto por desarrollar su trabajo, a pesar de las posibles tensiones entre dos comunidades distintas, es relevante y estos sentimientos, creencias y acciones motivadoras en relación al gusto por su trabajo y por la institución contribuye al empoderamiento de las comunidades sordas y oyentes y posibilita nuevos escenarios de transformación, aunque la adversidad o fenómenos estén presentes (Checkoway, Rappaport y Touraine como se citó en Úcar, 2009).

El hecho que este grupo docente a pesar de su realidad se sientan empoderados al liderar procesos pedagógicos de su propia comunidad, le posibilita trabajar juntos para resolver los problemas de su propio conglomerado social (sordos) desde la educación para crear transformaciones y se unen para que los estudiantes sordos se doten de recursos que empoderen su misma comunidad. Esta realidad de empoderamiento existente en estos docentes permite tener un alto grado de satisfacción en su institución por la misma labor que desarrollan y lo que esto significa para ellos, como lo afirmo la docente María Isabel Aristizabal “*me siento tan a gusto*

porque veo aquí la oportunidad de que los niños sordos no vivan la historia que yo viví y aprendan nuestra lengua para que se desarrollen como sujetos integrales” (entrevista).

Los docentes oyentes no son la excepción, el motivo de sentirse a gusto en su sitio de trabajo es por la profunda reflexión pedagógica, la formación de maestros y la metodología investigativa que se da en la institución educativa y la ven como una oportunidad para su cualificación pedagógica. Las dos comunidades de docentes ven en la Institución como un escenario diverso que posibilita nuevos retos profesionales y mayor profundización y reflexividad de su ejercicio profesional; para los sordos porque se reflexiona sobre la educación de sordos y para los oyentes porque se reflexiona sobre la educación de oyentes, aunque reconocen y admiran otros proyectos institucionales como la educación popular, la formación de maestros, el programa de inclusión y la educación rural. Esta condición de satisfacción puede constituirse como una motivación que convoque acciones conjuntas para restablecer relaciones para valorar el trabajo del otro en el mismo objetivo pedagógico.

Gráfica 9. Discapacidad en los docentes



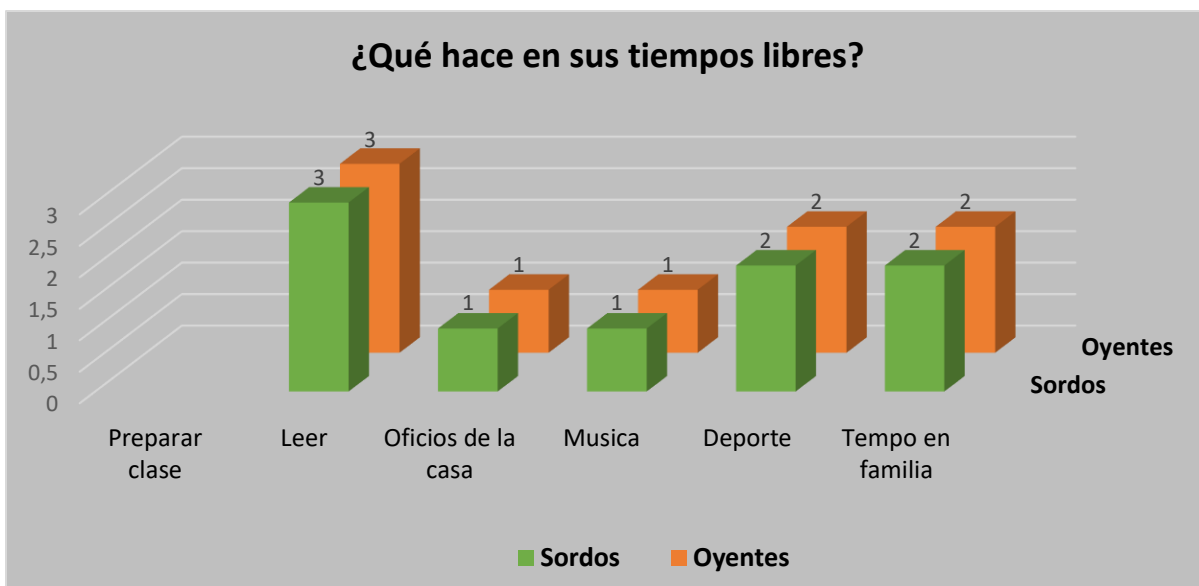
Fuente: Elaboración propia, 2019.

La única condición de discapacidad en la población de docentes sordos es la sordera sin ninguna otra asociada, y como bien lo expresa el estado colombiano la comunidad sorda “es un

grupo social de personas que se identifican a través de la vivencia de la sordera y el mantenimiento de ciertos valores e intereses comunes y se produce entre ellos un permanente proceso de intercambio mutuo y de solidaridad” (Congreso de Colombia, 2005), todos son usuarios de la Lengua de señas Colombiana lo que los convierte en profesionales integrales con características de lengua viso-gestual, y se pueden considerar como sordos señantes. Los docentes oyentes no tienen ninguna discapacidad, sólo dos docentes presentan algunas dificultades de baja visión y baja estatura y la configuran como una discapacidad, es decir, parten del concepto de discapacidad con alguna dificultad física, con una mirada de déficit y anormalidad.

6.1.2 Aspecto cultural

Gráfica 10. Tiempo libre

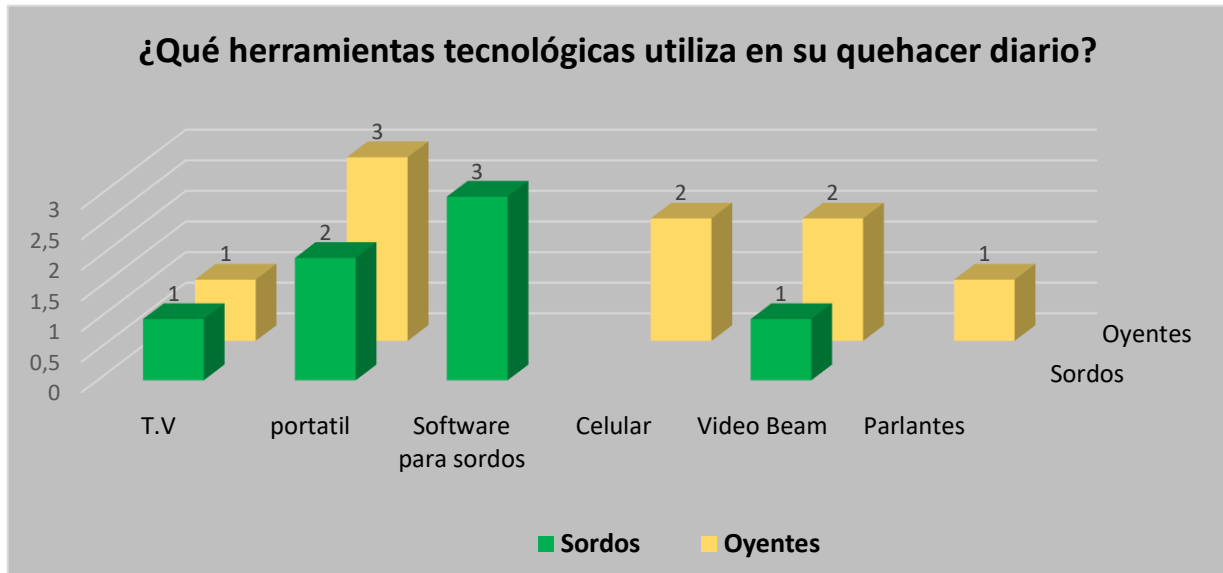


Fuente: Elaboración propia, 2019.

Entre los docentes sordos, el 43% dedican su tiempo a su familia esto fortaleciendo lo anteriormente dicho, pues se encuentran su etapa de estabilidad sentimental expuesto Erickson, terminando su etapa de intimidad Vs. Aislamiento. Por otro lado, 1 docente dedica su tiempo libre para cualificar y complementar su proceso educativo; en igual cantidad lo dedican al

deporte, a leer y oficios de la casa. En el caso de los docentes oyentes sólo el 11% comparte en familia evidenciándose incoherencia entre la etapa en la que están según Erickson intimidad Vs. Aislamiento, el resto, usa su tiempo en actividades culturales y deportivas cualificando más sus consumos culturales.

Gráfica 11. Uso de tecnología



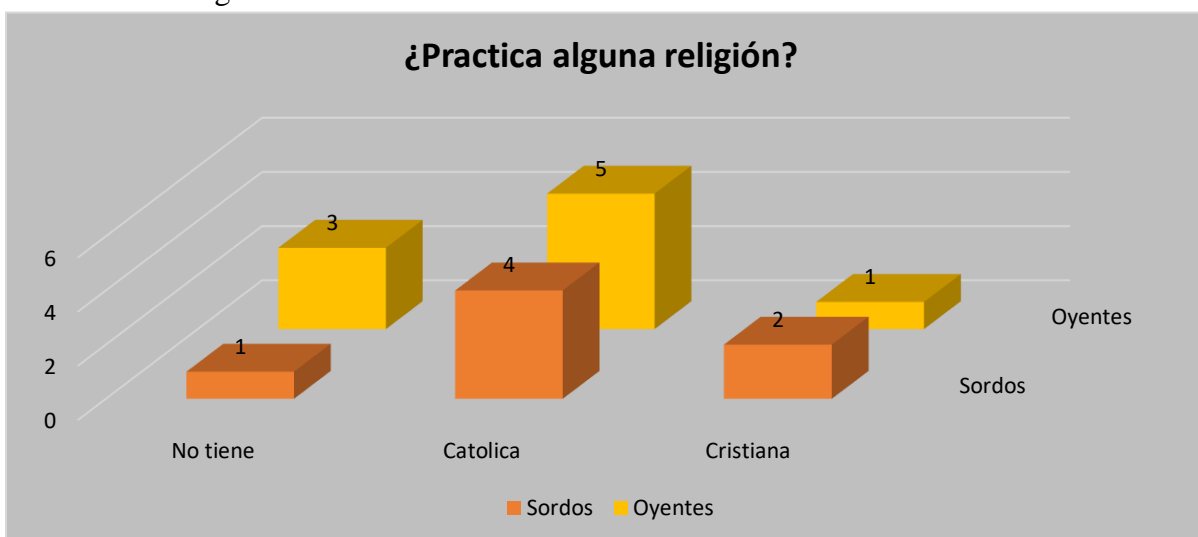
Fuente: Elaboración propia, 2019.

Al indagar por el uso de elementos tecnológicos, se halló que todos los docentes sordos son amantes a las tecnologías por su naturaleza viso-gestual. El 47% usa software para comunicarse con su misma comunidad que habitan en el territorio colombiano y fuera de él, generando redes de comunicación sin barreras. El 33% usa su portátil para este tipo de actividades (redes sociales y APP), esto puede entenderse, ya que por pertenecer a una comunidad buscan sus similares, pues las barreras comunicativas impiden que existe mayor interacción con quienes comparten territorios, es decir se convierte la comunicación desde un software o red social como la mejor alternativa tecnológica para construir comunidad.

Partiendo de lo dicho por Socarrás (2004) que la comunidad no se limita a una localización geográfica, y es grupo de personas con un cierto sentido de pertenencia, este concepto cobra

fuerza en este caso, ya que, estos docentes constantemente están construyendo redes de interacción de una comunidad que no comparten territorios físicos, pero sí comparten territorios virtuales que surgen y generan un encuentro de intereses compartidos. Es aquí donde toma sentido lo expresado por Max Weber que una característica de las comunidades es el lenguaje en común, que permite el entendimiento, rompiendo en este caso barreras de distancia y tiempo, ya que la comunidad no está supeditada a compartir un mismo territorio, si nos mas bien a compartir procesos de comunicación e intereses similares. En el caso de los docentes oyentes, el 35% usa el computador para sus actividades académicas y laborales, el 22% usan el video-*beam* en el aula de clases y el 22% usan sus celulares, se evidencian el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones no solamente en su proceso académico, sino también en sus prácticas pedagógicas en el aula, esto permite concluir que la tecnología educativa es una herramienta que facilita el intercambio de saberes entre quienes enseñan y quienes aprenden. Con ella, la enseñanza está integrada a la vida diaria a través de los computadores, las *tablets* y celulares. Con la ayuda de estos mecanismos, funcionando como una extensión del aula, los procesos educativos siguen siendo actuales, el acceso a información de calidad se hace más fácil y se fomenta la autonomía de los estudiantes, a través de los contenidos educativos proporcionados de forma online, se intensifica la reanudación de los temas que se trabajaron en el aula y el flujo es más dinámico.

Gráfica 12. Religión



Fuente: Elaboración propia, 2019.

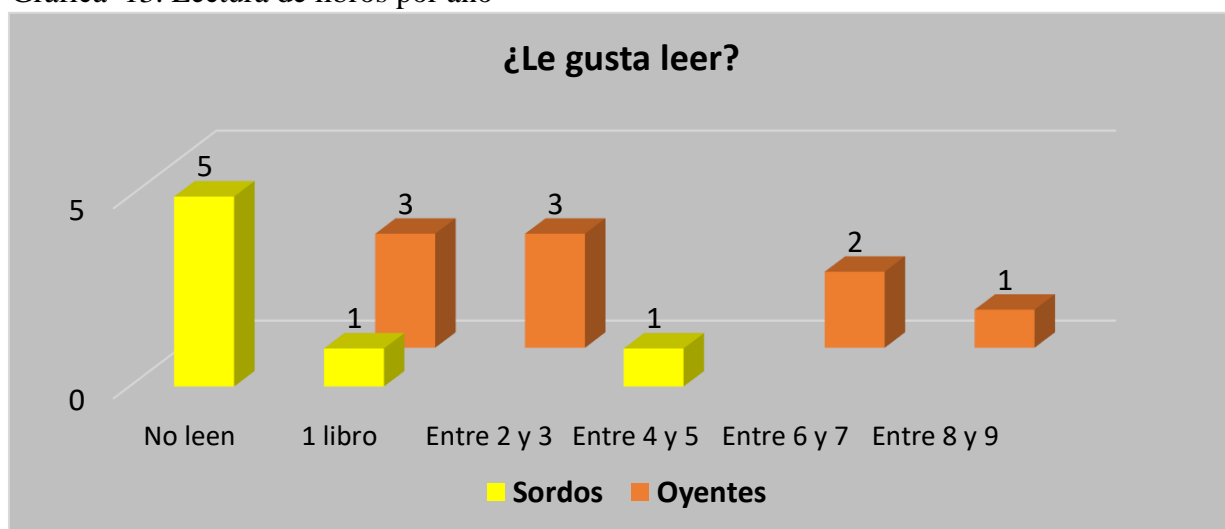
El 78% de los docentes oyentes se consideran practicantes activos de la religión católica al igual que el 57% de los docentes sordos, pero estos últimos manifiestan que por influencia de sus familias ya que expresan que “*La religión católica no es accesible ya que no hay interpretación de la lengua de señas colombiana*”; por lo tanto, se consideran católicos porque fue la cultura de su familia, mas no practicantes de esta religión, se sienten miembros porque es la experiencia que han vivido, sin embargo no se sienten reconocidos.

Por otra parte, el 29% de los maestros se consideran miembros activos de la religión cristiana, pero reconocen que pasaron de la religión católica por desconocimiento, mientras que en su iglesia cristiana ya existen líderes religiosos que enseñan su doctrina por medio de la lengua de señas colombiana y por eso se sienten a gusto. El 14 % sienten que por esa misma desconexión y falta de accesibilidad de las iglesias insisten que no pertenecen a ninguna religión y no ven esto indispensable para sus vidas, esto puede ser relevante para la concepción de vida y fenómenos sociales pues la religión puede influenciar las subjetividades humanas de manera positiva o negativa y posibilitan que cada persona a partir de la enseñanza religiosa haga sus representaciones sociales.

El hecho que se consideren miembros de una iglesia o religión, no significa que estén permeados por la filosofía o doctrina teológica de la misma, o que influya en la construcción de conceptos, como, ellos lo reconocen no son practicantes totales de esas comunidades religiosas, ni están asimilando esa ideología; por ello se puede detectar en estos docentes sordos que hay más desprevenición y libertad de pensamientos, debido a que no tienen tanta formación religiosa, pues las enseñanzas doctrinales religiosas en ellos, no están marcando la construcción de

conceptos y no está influenciando en sus concepciones que se podrían construir subjetivamente desde su experiencia, pues según Madero (2009) “las creencias religiosas tiene efectos en la forma de pensar, sentir y comportarse de los creyentes” (p.69). En cambio, con los docentes oyentes sucede lo contrario, que, si están permeados por la religión católica, aunque 22% de estos docentes se consideran no practicante de alguna religión o como lo expresa el docente Edwar Guzmán “*No me considero católico, pero creo en un ser superior*”.

Gráfica 13. Lectura de libros por año

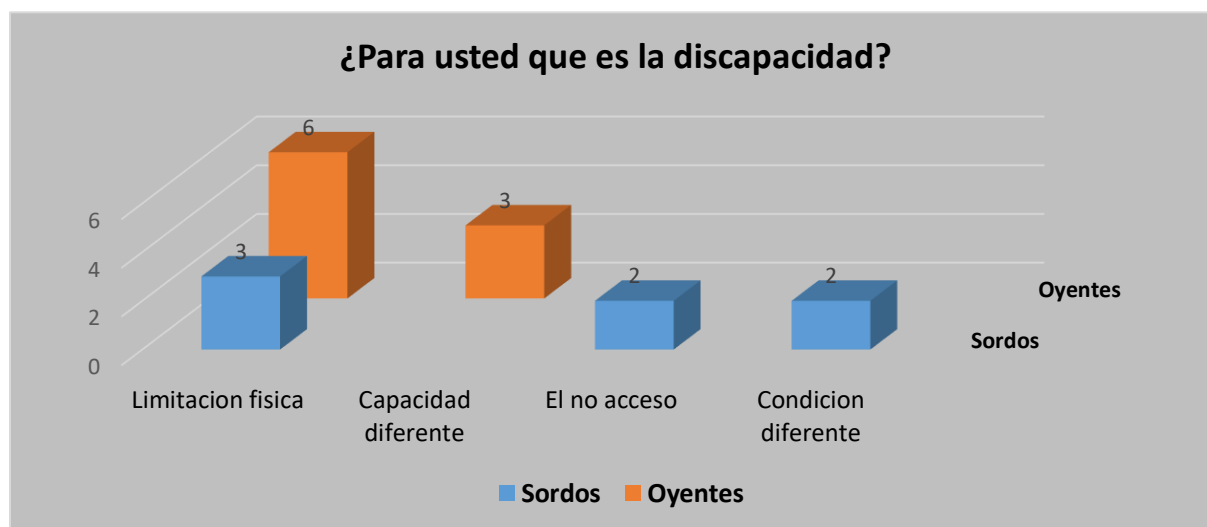


Fuente: Elaboración propia, 2019.

El 22% de los docentes oyentes leen un libro mensual, el 33% leen un libro en el año y el 11% leen entre 6 y 7 libros en el año, evidenciando un alto goce por la lectura de libros producidos en su primera lengua (lengua castellana); contrario con lo que sucede con los docentes sordos, pues el 72% de estos docentes no leen libros, esto puede explicarse porque no existen libros accesibles en lengua de señas colombiana y esta es la primera lengua para esta comunidad de sordos. Por otra parte, el 14% ha leído un libro en el último año y el 14% restante expresan haber leído libros ilustrados en el último año, se evidencia con esto que no existe interés ni dominio por el uso de su segunda lengua (español escrito).

La comunidad sorda exige nuevas producciones de textos por ser usuarios de una lengua visogestual, esto sería una forma de mostrarles que a través de “el respeto, el reconocimiento y la promoción de formas de saber conocer y de actuar distintos son un imperativo de inclusión y, por tanto, una medida efectiva para prevenir y recuperar el daño” (Montealegre como se citó Observatorio construcción de paz, 2012, p.35). En otras palabras, generar nuevos tipos de producción textual es reconocer la naturaleza visual de una comunidad sorda con particularidades para la producción de conocimiento donde emerjan nuevas formas de comunicar, es decir las producciones textuales hechas en la propia lengua de una persona o comunidad generan motivación en conocerlas y leerlas pues se constituyen en comprensibles para ellos, mientras que, producciones en otras lenguas no generan el mismo interés.

Gráfica 14. Concepto de discapacidad



Fuente: Elaboración propia, 2019.

En lo que concierne a la discapacidad, El 28 % de los docentes sordos la conciben como un asunto de limitación y el 29% como el no acceso, esto contrastado con la falta de oportunidades y barreras que les ha tocado vivir, debido a esto, han construido ese concepto desde sus experiencias poco agradables. Por tal motivo, para ellos la discapacidad es hablar de limitaciones para el acceso y el libre desarrollo de la personalidad. Otro 29% asocia la discapacidad con las

oportunidades que hoy tienen ellos de ser acogidos por comunidades de oyentes como la Escuela Normal Superior. Han construido su concepto desde su experiencia de vida que para unos han marcado más las situaciones de exclusión que las acciones positivas de inclusión vividas.

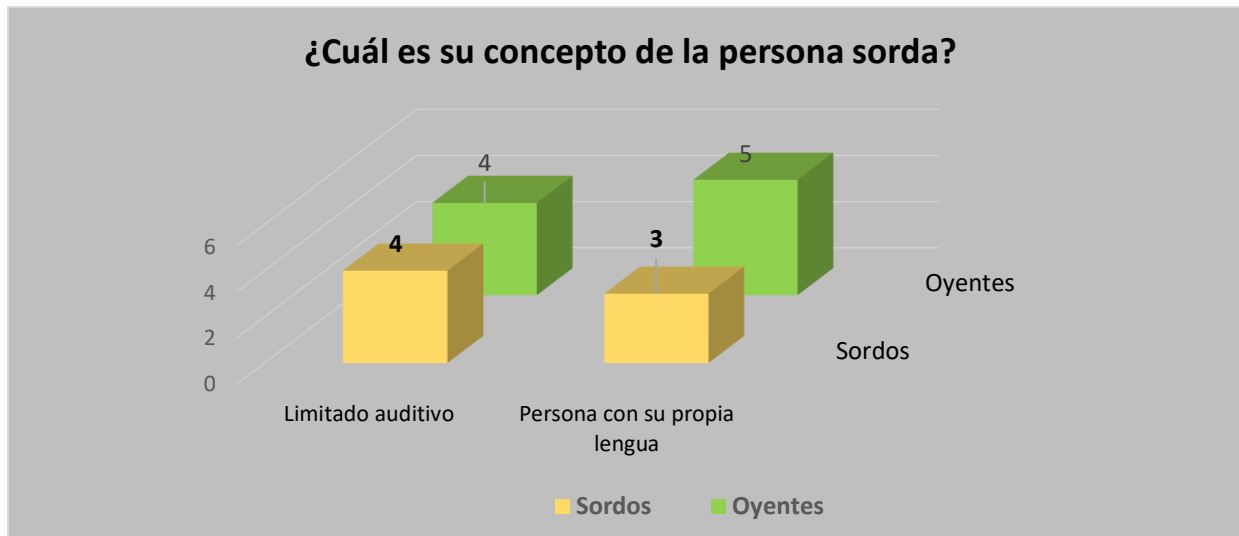
Quienes creen que hablar de discapacidad es hablar de inclusión con oyentes ven como ideal la inclusión y la relación efectiva con esta comunidad. Sólo el 14% de los docentes reconocen la discapacidad como la condición diferente que viven las personas.

En este caso la construcción del concepto de discapacidad se da, de manera subjetiva como lo afirma Castilla (2008) *“La percepción puede entonces definirse como el resultado del procesamiento de información que consta de estimulaciones a receptores en condiciones que en cada caso se deben parcialmente a la propia actividad del sujeto”*(p.10); es decir, la percepción de discapacidad se ha definido en los docentes gracias a la construcción experiencial de cada sujeto y bajo un pensamiento “inductivo” pues se apoyan en una particularidad, y a partir de allí la extrapolan y la transforman en una generalidad.

Mientras tanto, el 71% de los docentes oyentes conciben el concepto de discapacidad como limitación, es decir, se tiene una percepción clínica, caracterizando la discapacidad como la ausencia de alguna habilidad o capacidad, como lo expresa la organización mundial para la salud *“La discapacidad es una limitación funcional, consecuencia de una deficiencia, que se manifiesta en la vida cotidiana. La discapacidad se tiene. La persona “no es” discapacitada, sino que “está” discapacitada”* (OMS, 2011). Este concepto clínico se enmarca en los docentes oyentes porque fueron formados a finales del siglo XX, en el cual se implementaba la educación desde un enfoque de educación especial segregadora como se expuso anteriormente, donde imperaba la concepción clínica y no la concepción socio-antropológica; por este motivo, estos docentes han construido su concepto de discapacidad desde la deficiencia y no desde la condición

como hoy se ha replanteado gracias a las múltiples investigaciones y movimientos sociales de la comunidad con alguna discapacidad, entre ellos, la de los sordos.

Gráfica 15. Concepto de sordo



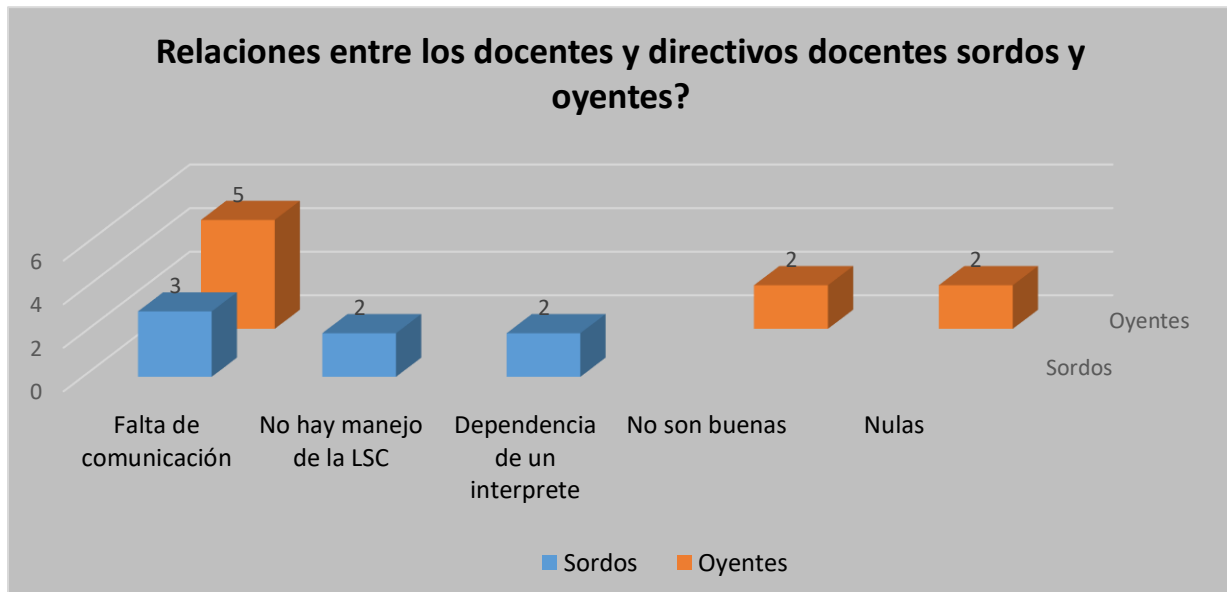
Fuente: Elaboración propia, 2019.

El 30 % de los docentes sordos y oyentes creen que la persona sorda tiene su particularidad en su lengua, es decir, que para ellos es más importante su condición de usuarios de la lengua de señas colombiana acercándose al enfoque socio antropológico desarrollado por Stocke (1978) que concibe la sordera como una diferencia en el plano lingüístico, con ello, potencia al sujeto sordo como persona con una lengua distinta. El 25% de los docentes consideran al sordo como una persona que posee una limitación, lo conciben desde una imposibilidad y no desde una condición, tomando el prototipo de oyentes como lo “normal”.

Por otro lado, El 40% de los docentes manifiestan que la persona sorda es quien posee un lenguaje distinto y con todas las capacidades humanas. Los docentes en general tienen una imagen y concepto positivo de la persona sorda como sujetos “normales” que se pueden adaptar a cualquier ambiente y que posee una diferencia lingüística que simplemente no escuchan pero que son muy inteligentes, tiene muchas capacidades, que poseen las mismas emociones, aunque manifiestan que en algunos casos presentan otra discapacidad asociada, y déficit de aprendizaje,

pero son personas con las mismas necesidades de aprender y con las mismas emociones frente a la vida y al mundo. Reconocen los docentes oyentes que una discapacidad lleva al desarrollo de una habilidad o de muchas habilidades, pero insisten en que las personas sordas tienen su limitación auditiva y resaltan en ellos su sagacidad visual, corporal y habilidad mental.

Gráfica 16. Relaciones entre los docentes y directivos docentes sordos y oyentes



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Los docentes asocian la relación entre los sordos y oyentes con las tensiones existentes entre estas dos comunidades que sobresalen más que las acciones positivas que se puedan dar, por tal razón, el 71% de los docentes sordos y el 64 % de los docentes oyentes ven en la falta de comunicación y falta de manejo de la lengua de señas colombiana como la mayor brecha que generan los distanciamientos entre estas comunidades; por esto, creen que para mejorar las relaciones entre sordos y oyentes se deben dar procesos comunicativos. El 9% de los docentes oyentes no tienen ninguna relación con los docentes sordos y el 29% de los docentes sordos manifiestan que la dependencia de un intérprete impide verdaderas y profundas relaciones

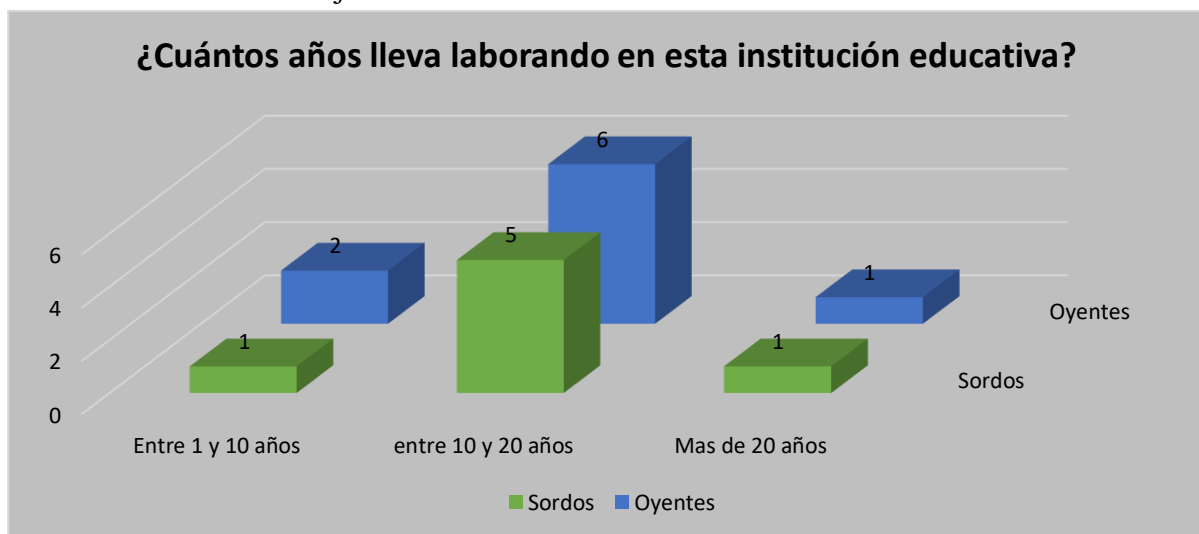
efectivas con la comunidad oyente, lo que no posibilita el reto comunicativo, pues ven en la intérprete, resuelta esta barrera.

No obstante, lo que para la comunidad de oyentes se constituye en una oportunidad para la comunidad sorda la intervención de un intérprete es la evidencia de una dependencia que hace que se pierda la naturalidad de las relaciones. El ideario de inclusión y verdaderas relaciones es la comunicación efectiva entre sordos y oyentes sin intermediarios ni dependencias, evidenciándose una multiculturalidad denominada: “multiculturalidad liberal”, presente en esta Institución donde intervienen acciones de los docentes oyentes denominados “pluralismo tolerante” expuesta por Peter McLaren.

Desde esta multiculturalidad y pluralismo, los docente abordan las diferencias como un elemento que no es central ni relevante en la idea de “ciudadanía” porque lo determinante para ellos es la igualdad de las personas ante la ley, pues los docentes oyentes saben y reconocen los sujetos de derechos que son los docentes sordos, pero no construyen relaciones ni mayores procesos de comunicación, y esto es lo que está fortaleciendo las tensiones entre estas dos comunidades sordos-oyentes, es decir hay respeto y cordialidad, pero no hay inmersión ni procesos interculturales.

6.1.3 Aspecto pedagógico

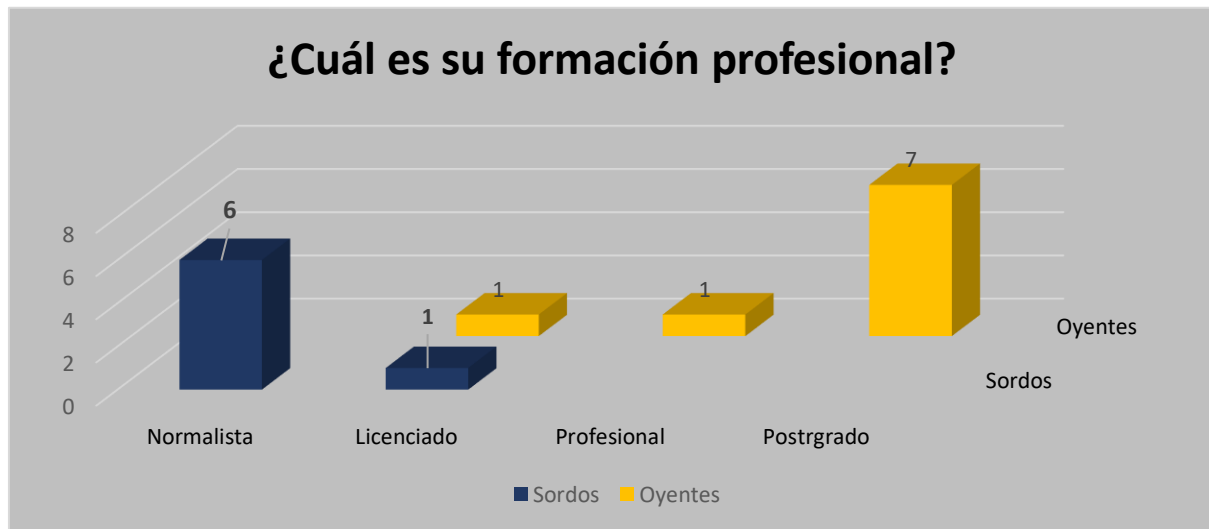
Gráfica 17. Años de trabajo



Fuente: Elaboración propia, 2019.

De acuerdo con la entrevista de caracterización de los docentes, el 69% llevan de 1 a 10 años en la institución, es decir, son relativamente nuevos en su ejercicio docente; en el caso de los docentes sordos son relativamente jóvenes y están iniciando su ejercicio docente en la institución educativa. Se infiere que la institución educativa Escuela Normal Superior de Neiva se constituye en casi una única oportunidad de ejercicio profesional estable para los docentes sordos, lo importante es que estos docentes son egresados de la institución, así que, si sumamos los años de formación docente con los años de ejercicio docente se puede evidenciar que no son personas ajenas ni nuevas a la propuesta educativa de inclusión de la Escuela Normal. De igual modo, el 6% de los docentes (oyentes) tienen más de 20 años en la Institución y en su mayoría están en el rango de antigüedad de 10 a 20 años, en los cuáles han convivido con la comunidad sorda en medio de las dificultades y tensiones, convirtiéndose esta situación en un hábito normal para estas dos comunidades.

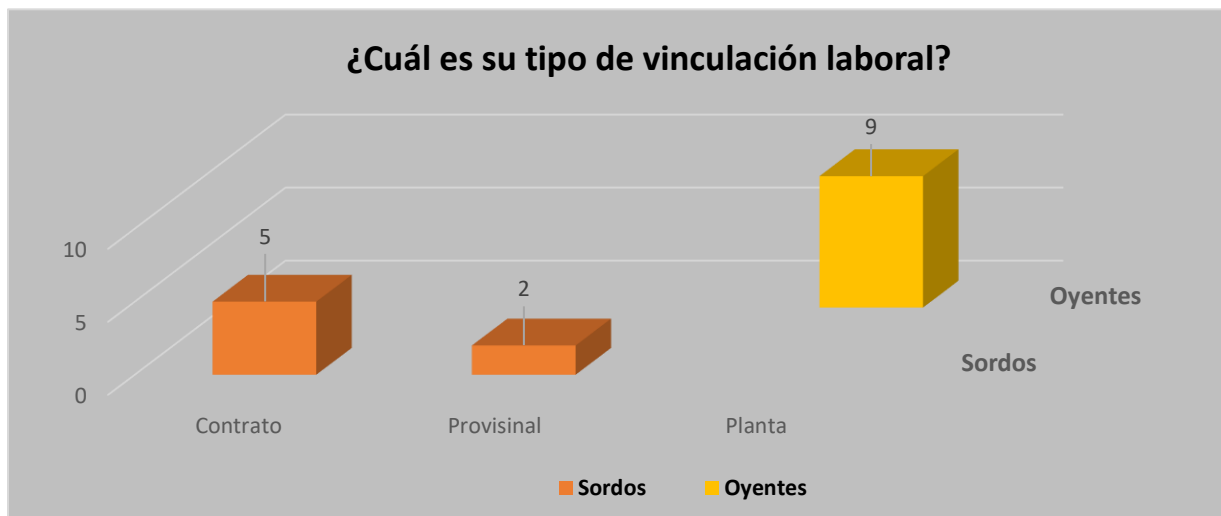
Gráfica 18. Formación académica



Fuente: Elaboración propia, 2019.

En lo que respecta a los docentes sordos, sólo el 14% han complementado sus estudios como licenciados, el 86% restante se han quedado con su formación como Normalista Superior, esto puede explicarse por las barreras de acceso anteriormente mencionadas. Esta realidad puede estancar la actualización y cualificación para lograr procesos de calidad en las prácticas pedagógicas por parte de estos docentes sordos. Al indagar por el mismo aspecto evidenciamos la brecha de oportunidades de acceso educativo en la que se encuentra la comunidad sorda, mientras que sólo el 14% han continuado sus estudios el 78% de los docentes oyentes han logrado cursar postgrados, es decir, el acceso del que trata el decreto 1421 de 2017 y la política pública estatal para con la inclusión no se está evidenciando en esta comunidad de docentes.

Gráfica 19. Vinculación laboral



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Los docentes sordos tienen una vinculación a término fijo lo que hace que su presencia sea inconstante en la institución educativa, así lo expresó el docente Ronald Mauricio Tovar “*Aquí estamos por contrato y a veces se acaba el contrato y no podemos continuar y el proceso se para, toca hacer paros, marchas y tutelas para poder reactivar nuestro trabajo en la institución*” situación que puede estar afectando la continuidad del proceso de inclusión y de las políticas de

inclusión en la institución, mostrándose aquí una contradicción a lo expresado por el Decreto 1421 de 2017 en su artículo sobre las líneas de inversión que expresan:

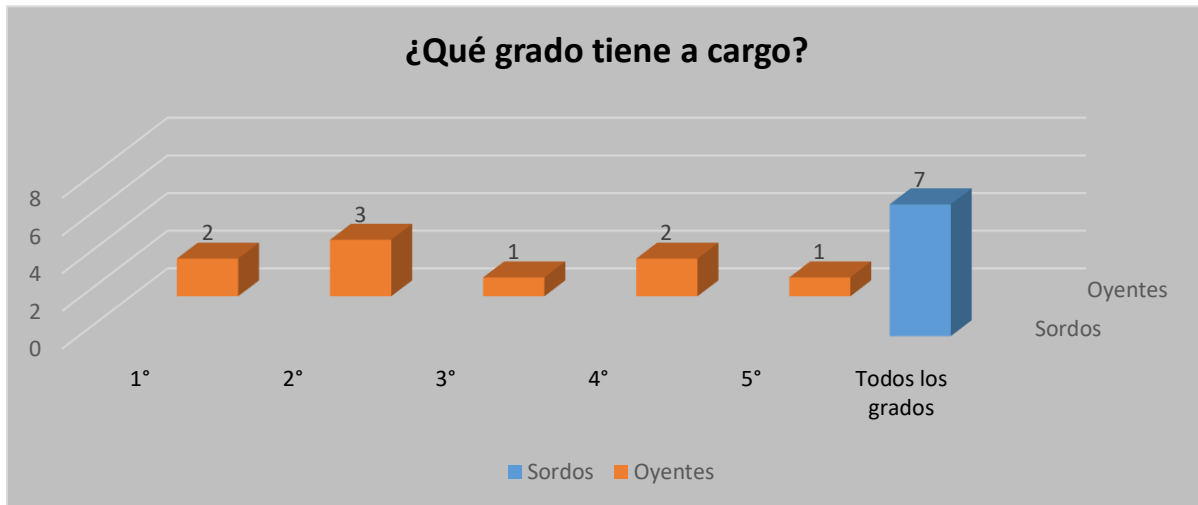
Artículo 2.3.3.5.2.2.2. las entidades territoriales certificadas en educación deberán garantizar la prestación eficiente y oportuna del servicio educativo al interior de su jurisdicción, para ello, podrán implementar las siguientes líneas de inversión a favor de los estudiantes con discapacidad: i) creación de empleos temporales de docentes de apoyo pedagógico para el acompañamiento a establecimientos educativos y docentes de aula; ii) contratación de apoyos que requieran los estudiantes, priorizando intérpretes de la Lengua de señas Colombiana -Español, guías intérpretes, modelos lingüísticos, mediadores y tiflólogos (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Partiendo de lo expuesto, es posible afirmar que no se está garantizando el cumplimiento del Decreto 1421 de 2017 por parte de la Secretaria de Educación Municipal que interfiere en el normal desarrollo de la propuesta Normalista. En cambio, el 100% de los docentes oyentes están vinculados en propiedad en la institución educativa, lo que nos lleva a pensar que los procesos de exclusión se dan desde la misma sociedad y el Estado, mientras que todos los docentes oyentes tienen estabilidad laboral, en los docentes sordos no existe tal cosa, produciéndose una constante desventaja de derechos y continuidad de los procesos pedagógicos, los oyentes son los de vinculación estable y los sordos son los provisionales o contratistas hecho que no afecta en nada las relaciones interpersonales y laborales entre las dos comunidades.

En éste sentido, la responsabilidad social recae en el Estado Colombiano ya que en el sector educativo no se evidencia inclusión ni los ajustes razonables para la vinculación de docente para población con alguna discapacidad a la hora de proveer los empleos docentes, es decir, no se están estableciendo políticas educativas efectivas que promuevan el disfrute del derecho a la educación con acceso a una educación inclusiva y diversa; que asegure la prestación de un

servicio educativo permanente, continuo, para la vida, desde la calidad, principios, enfoques, métodos, estrategias, mecanismos, que propende el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU 1948 que todos los seres humanos tienen los mismos derechos sin distinción alguna, violentando también el derecho al trabajo de la población sorda.

Gráfica 20. Asignación de grados



Fuente: Elaboración propia, 2019.

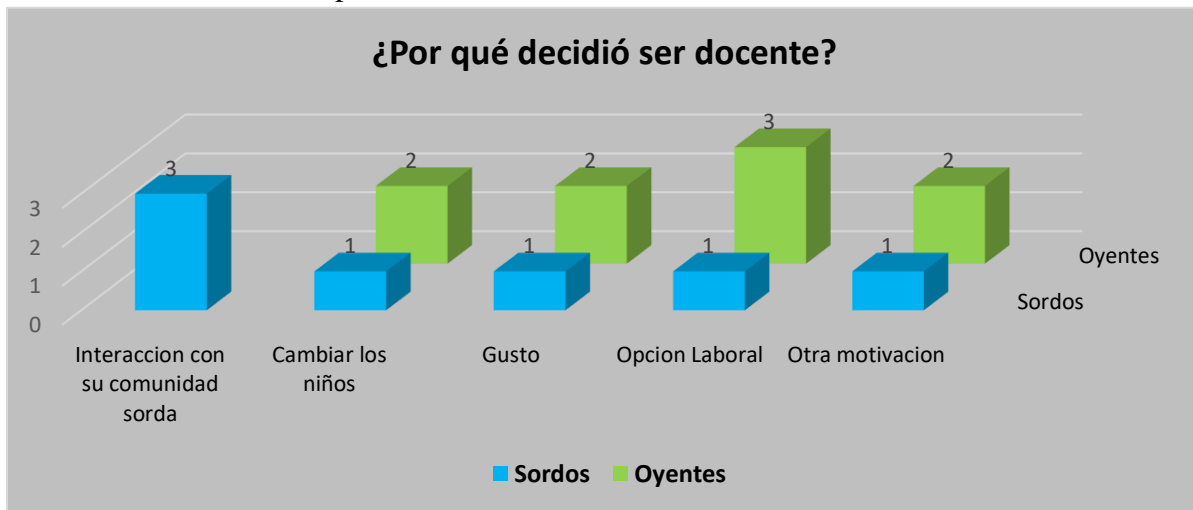
Los docentes sordos están presentes en todos los grados de la escuela bilingüe bicultural, el 71% son docentes bilingües o docentes de aula quienes desarrollan los proyectos de aula y contenidos del respectivo grado contando con el apoyo de los modelos lingüísticos que representan el 29% de la muestra y se desempeñan como referentes de lengua para los estudiantes.

En esta experiencia de inclusión podemos detectar que para que coexista una comunidad de sordos debe esta estar conformada por un grupo de sujetos *“que se identifican a través de la vivencia de la sordera y el mantenimiento de ciertos valores e intereses comunes y se produce entre ellos un permanente proceso de intercambio mutuo y de solidaridad”* (Congreso de Colombia, 2005), esto se evidencia en la escuela Normal Superior de Neiva, ya que los docentes sordos están liderando procesos pedagógicos con los estudiantes con sordera usuarios de la

L.S.C. desde el preescolar hasta quinto grado de básica primaria, construyendo a diario vivencias entre similares, convirtiéndose para los niños sordos en referentes de lengua y de vida para mantener viva su lengua de señas, sus valores como grupo social y su cultura.

Es curioso encontrar que existe un maestro bilingüe para estudiantes adultos que no terminaron su primaria y hoy la están culminando, este grupo recibe clases los sábados y no se encuentran con la primaria. Los docentes oyentes están asignados a los grados de básica primaria, una docente de preescolar y un coordinador de la Institución.

Gráfica 21. Motivación para ser docente



Fuente: Elaboración propia, 2019

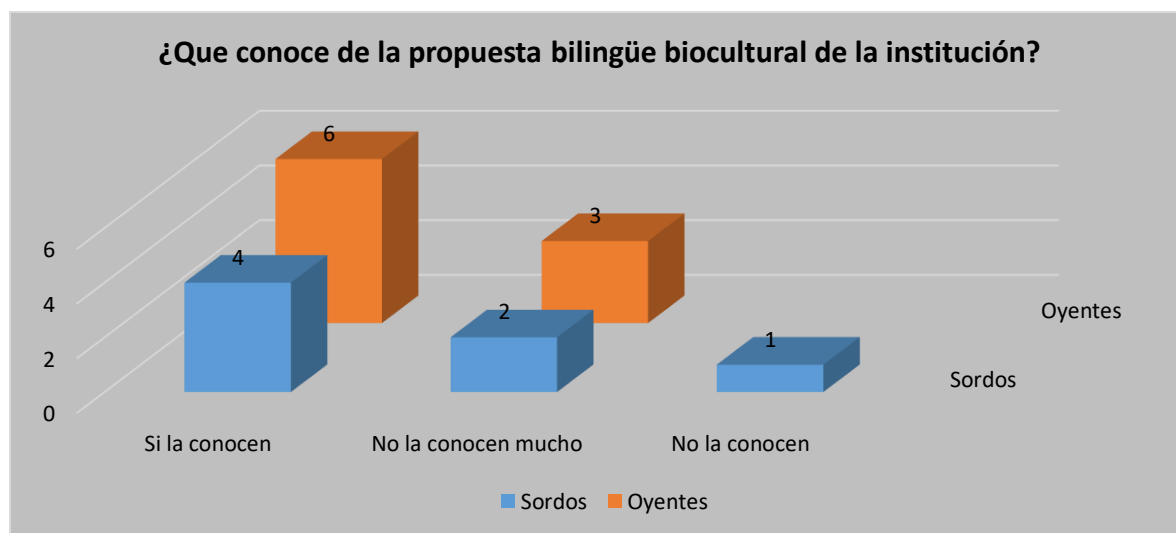
Los docentes sordos como miembros activos de una comunidad se motivaron por el ejercicio docente debido a su deseo de seguir en interacción con su misma comunidad y mejorar la calidad de vida de las nuevas generaciones de sordos. Se observa, en los docentes una alta responsabilidad y compromiso social por preservar los principios de su comunidad, pues sienten que es su tarea desde la educación contribuir a mayor accesibilidad para ellos, también vieron en el ejercicio docente una oportunidad propia para estar en contacto con sus similares sordos como forma de retribución a la oportunidad que un día la institución les dio para que se formaran y que otros puedan tener el mismo acceso.

Conviene subrayar, que toma fuerza y sentido lo expresado por Perez (210) para este caso particular, al afirmar que “los sentimientos están vinculados a la dinámica cerebral y determinan cómo una persona reacciona ante distintos eventos. Se trata de impulsos de la sensibilidad hacia aquello imaginado como positivo o negativo (párr.2), detectándose esta realidad en los docentes sordos, pues ellos tienen un alto sentimiento de corresponsabilidad por la educación de su comunidad por un impulso subjetivo y una sensibilidad propia que han construido y motivado en la búsqueda de oportunidades y accesibilidad que quizás ellos no presenciaron en su diario vivir, pero que lo desean para sus conciudadanos sordos como lo expresó el docente David Liberato *“Yo quería ser docente porque quería enseñarle a los niños sordos para que progresaran como yo lo pude hacer y no vivan lo que a mí me tocó vivir”*.

Al mismo tiempo, el 14% de los docentes oyentes, se motivaron por la posibilidad de generar transformaciones en los niños como lo expresó el docente Edwar Guzmán *“Por la belleza de un profesor que me animo, me orientó porque en nuestra época no teníamos ninguna orientación vocacional. Me gustaba el arte, yo soy licenciado en educación artística, pero cuando conocí mi práctica pedagógica me di cuenta que me gustaba enseñar desde el arte para transformar vidas”*. Se puede corroborar con esta realidad como los sentimientos construidos por la mayoría de docentes son producto de situaciones externas que han incidido en las decisiones de su proyecto de vida, en este caso, esas percepciones han sido subjetivas pues las han elaborado en su diario vivir, confirmando lo dicho por Vargas (1994) sobre la percepción humanas, que la define como un “proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos, el aprendizaje, la memoria y la simbolización ” (p.48).

6.1.4 Aspecto Académico y Pedagógico

Gráfica 22. Conocimiento de la propuesta bilingüe



Fuente: Elaboración propia, 2019.

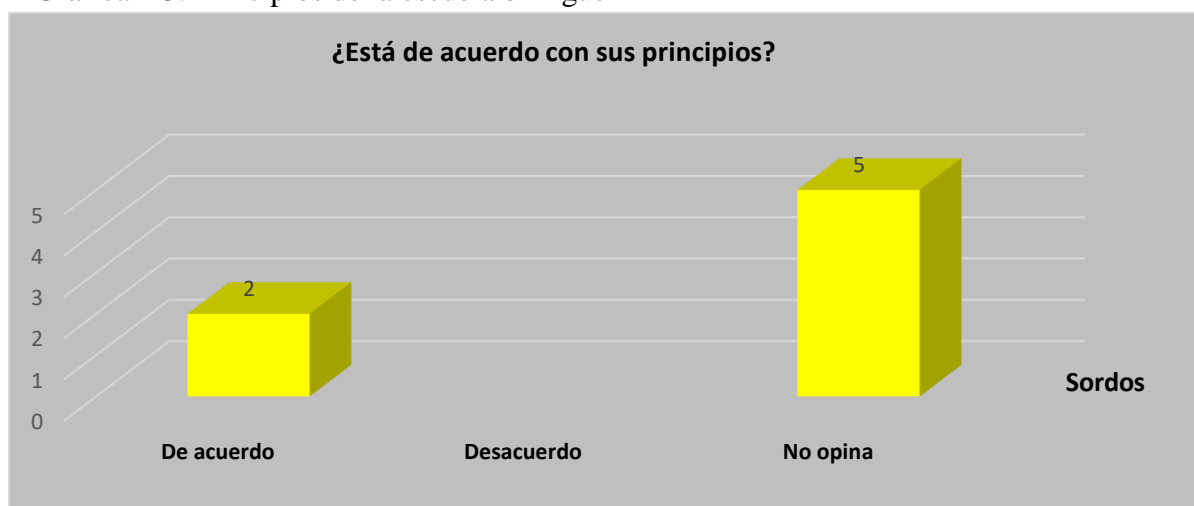
El 57% de los docentes sordos y el 78% de los docentes oyentes conocen la propuesta; sin embargo, el 43% de los docentes sordos y el 22% de los docentes oyentes poco o nada la conocen, realidad particular, ya que, hay mayor conocimiento de la propuesta bilingüe bi-cultural por parte de los docentes oyentes que los maestros sordos quienes son los actores directos de esta propuesta, situación que puede estar incidiendo en la falta de claridad en los docentes sordos del proceso educativo en la escuela bilingüe bi-cultural, aunque en años anteriores hayan estado en el rol de estudiantes en la misma propuesta.

Este desconocimiento puede entenderse debido a que las tensiones existentes entre estas comunidades han dificultado el encuentro en colectivos para socializar la propuesta educativa, sus avances y los principios de la escuela bilingüe bi-cultural entre los mismos docentes y directivos docentes. Otra situación que ha generado este desconocimiento puede ser la falta de inducción y capacitación institucional como lo manifestó el docente Julio Ramírez en su entrevista *“aquí poco nos capacitan en la institución, no hay tiempo y nunca nos dieron*

inducción, lo que sabemos de la institución es lo que vemos y nosotros mismos hemos participado, además siempre nosotros los sordos somos los que capacitamos”.

Nos preguntamos entonces, si este desconocimiento y falta de apropiación de la propuesta por parte de la comunidad sorda puede estar incidiendo en la situación problemática pues se hacen expectativas frente a la comunidad oyente que a lo mejor no está en la propuesta bilingüe bicultural, esperan desarrollar proyectos, espacios, acciones que no se contemplan. Es decir, se crean falsas expectativas por el desconocimiento.

Gráfica 23. Principios de la escuela bilingüe

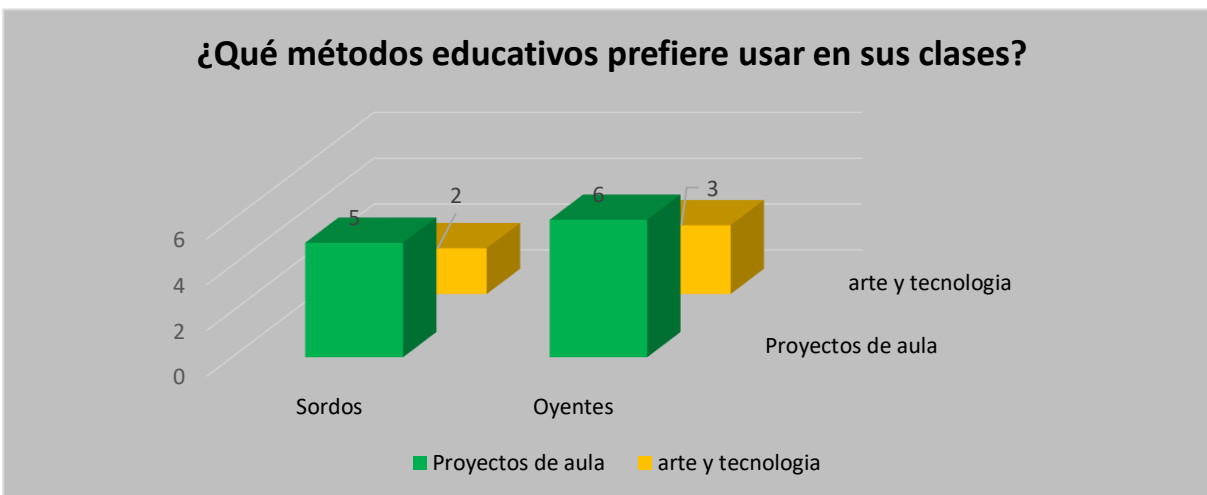


Fuente: Elaboración propia, 2019.

Asimismo, el 71% de los docentes sordos no da ninguna opinión frente al desacuerdo o acuerdo por los principios de la escuela bilingüe bicultural, pues los desconocen. Este desconocimiento se puede explicar también por la falta de cualificación y formación académica de los docentes, esto entendido que en los últimos 10 años el INSOR y el Ministerio de Educación Nacional han estado en constante resignificación de la política pública educativa enmarcada en el Decreto 1421 de 2017. Los docentes oyentes además reconocen positivamente la propuesta de la escuela bilingüe bicultural de manera general resaltando la diferenciación de esas dos culturas (sorda y oyente), resaltan la importancia de estudiar la vida de ese sujeto así como

se hace con los oyentes, del respeto por esa lengua nativa del sordo, que es la lengua de señas, viendo la propuesta como una oportunidad que tienen los niños y jóvenes con necesidades educativas de acceder a la educación, garantizando su permanencia.

Gráfica 24. Métodos educativos



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Los proyectos de aula se constituyen en la metodología que abordan los docentes sordos y oyentes para sus estudiantes, existiendo una concordancia con el PEI Normalista que plantea la investigación educativa como la alternativa para abordar la construcción del conocimiento en el aula. Es muy importante ver como los proyectos de aula que surgen del contexto se constituyen como la mejor opción para explorar y fortalecer los conocimientos de su realidad y su misma comunidad; si se trata de fortalecer y poner en acción los principios de la escuela bilingüe-bicultural para fortalecer procesos comunicativos, la participación, la construcción de conocimiento desde un desarrollo integral, el afianzamiento de la cultura propia y abordaje de las características de la comunidad de sordos que se interrelaciona con una comunidad de oyentes.

De ahí que, es un acierto el uso de esta metodología que además de fortalecer el trabajo colectivo va en concordancia a lo planteado por el PEI, es decir, se está transitando en una metodología pertinente de cara a la propuesta de inclusión institucional y la característica viso-

gestual de los estudiantes sordos por el uso del arte y la tecnología desde el principio de interdisciplinariedad y transversalidad de diferentes áreas del conocimiento. También, se evidencia una aplicación pertinente de lo expresado por el Decreto 1421 de 2017 sobre los ajustes razonables

Artículo 2.3.3.5.1.4. Son las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Al relacionar la vida del estudiante con los contenidos y disciplinas de manera transversal en los proyectos de aula con tanta rigurosidad de planeación y evaluación constante, se constituye en la mejor forma de realizar esos ajustes razonables desde la particularidad del estudiante y de la comunidad sorda en el trabajo del aula, pues, es desde la L.S.C. que se abordan los P.P.A. para las modificaciones y transformaciones que se dan en el aula.

En la actualidad se está realizando lo que exige y contempla el Plan Individual de Ajustes Razonables “PIAR” en el Decreto 1421 de 2017, pero no de manera tan instrumentalizada como lo establecen allí, debido a que, la institución ha usado sus propios instrumentos y estrategias (ficha psicopedagógica, sistematización del proyecto y matriz de caracterización de estudiantes), dando respuesta a lo que se requiere, pero de manera particular desde la propuesta Normalista con el propósito de dar atención educativa diversa, cumpliendo con los principios de calidad, eficiencia y equidad, para alcanzar los fines y objetivos de la educación planteados en la Institución.

Respecto a la pregunta de la entrevista semiestructurada dirigida a los docentes sordos y oyentes **¿Qué opina frente al trabajo con estudiantes sordos y oyentes en la misma institución?**, las respuestas demostraron que para los docentes sordos hablar de educación para la inclusión es hablar del uso de la lengua de señas colombiana y de la comunicación fluida entre comunidad de sordos y comunidad de oyentes. Manifiestan también que la flexibilización curricular y la masificación de la lengua de señas es educación para la inclusión, así como el derecho a tener el acceso y el reconocer la diferencia o particularidad del estudiante en la escuela.

Acorde con lo dicho, los docentes sordos han construido un concepto desde su ideario de escuela que no les desconozca y que pueda romper las barreras que en la actualidad tienen en la institución, es decir construyen el ideario de la educación para la inclusión tomando como referente su realidad Institucional, tomando fuerza lo planteado por Pineda y Soler (2002) quien plantea el concepto de educación para la inclusión desde el enfoque de derechos, manifestando que “la educación para la inclusión podría ser la estrategia que, mediante la aceptación, reconocimiento y participación de diversas culturas, grupos religiosos, étnicos, capacidades, entre otros, derive y aporte a una sociedad cohesiva, democrática y educada” (p.21).

Para estas autoras, avanzar hacia la inclusión supone, reducir las distintas barreras que se puedan presentar y que impiden el acceso, la participación y el aprendizaje de calidad, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser éstos, los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de una buena educación.

De igual manera, los docentes sordos resaltan que existen algunos procesos de comunicación entre oyentes y ellos que permiten una buena interacción entre las dos comunidades, sintiéndose en algún momento reconocido por sus pares oyentes. Los docentes oyentes la Escuela Normal Superior de Neiva ha hecho una integración e inclusión de comunidad sorda y esta acción positiva fortalece el concepto de educación para la inclusión, también se concibe por los docentes

oyentes como una educación que tiene en cuenta a todas las personas, sin discriminación, sin impedimentos, donde se les pueda brindar los mismos derechos, las mismas alternativas, aplicar las mismas estrategias para todos, es la forma de comprender la multiculturalidad desde el entendido que hay personas que tienen algún tipo de limitación, lo que ha generado en algunos momentos tensiones entre las dos comunidades pero que se han sabido entender y respetar.

Para ellos, educación para la inclusión implica crear programas especiales donde se replique la propuesta Normalista, permitiendo que en el aula los niños sordos se integren con los niños oyentes, según ellos, les permitirá muchos avances y la oportunidad para acceder a la educación por igual sin importar sus recursos, limitación física, visual, auditiva, o motora, aunque reconocen que la Normal Superior de Neiva es pionera en estos procesos de educación inclusiva, situación que se exalta como una potencialidad y oportunidad.

Tanto docentes sordos como oyentes, coinciden en la necesidad de que todos deben aprender la lengua de señas colombiana, porque a veces sienten que, a pesar de estar todos en el mismo lugar no están integrados, reconociéndose esto como una limitante al proyecto de inclusión Normalista. También, manifiestan que en los procesos de inclusión en la Institución existe una separación de las dos comunidades, careciéndose de espacios de interacción donde los niños oyentes se puedan encontrar con los niños sordos para establecer un diálogo de saberes, resaltando la urgencia de institucionalizar una hora, en el horario las clases de lengua de señas colombiana. A pesar de esto, reconocen avances en cuanto a la relación de las dos poblaciones, aunque falta mayor preparación y sensibilización. Otro agravante de las barreras existentes para ellos, es el hecho de existir aulas paralelas de oyentes y sordos, pues no se logran conjugar esas dos poblaciones como debiera ser, ósea que piensan que todavía les falta mucho para lograr la verdadera inclusión.

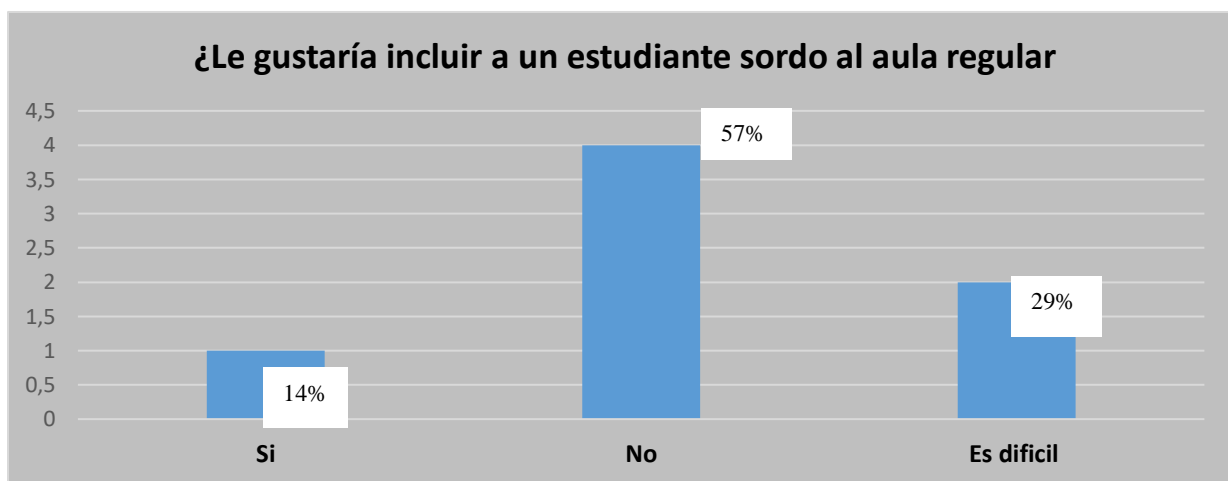
En lo que concierne a la pregunta **¿Cómo participa en el proceso de inclusión con los estudiantes sordos?**, los docentes sordos se sienten partícipes del proceso de inclusión, aunque existan tensiones y situaciones que en momentos no pareciera reflejarse; ellos creen que su participación como docentes o modelos lingüísticos generan oportunidades no solo para la comunidad de sordos, también para la comunidad de oyentes, y sienten que participan por su actividad constante, su decidida capacitación, el respeto por la diversidad y porque están generando procesos de integración entre niños sordos y niños oyentes en las horas del descanso mediante actividades de recreos dirigidos que se desarrollan algunos días.

En los docentes sordos, existe una satisfacción colectiva por su compromiso, deber cumplido en sus actividades, y por la tarea desempeñada catalogado esto como sentimientos positivos, lo que permite, que su ejercicio y participación en el proyecto de inclusión sea día a día más positivo y de mayores aportes por parte de estos docentes, pues los sentimientos se conciben “impulsos de la sensibilidad hacia aquello imaginado como positivo o negativo. En otras palabras, los sentimientos son emociones conceptualizadas que determinan el estado de ánimo” (Perez, 2010, párr.2).

Para los docentes oyentes su participación se da porque orientan a sus estudiantes en la importancia que tiene la población sorda; aunque tienen una situación auditiva, esta debe ser respetada. Los maestros oyentes desean que, en algún momento, junto con los maestros de la población sorda de alguna manera hicieran una planeación conjunta donde se tratara de involucrar las dos culturas; para conocer estrategias pedagógicas que quizás están utilizando en la Escuela Bilingüe Bicultural. Es necesario hacer énfasis en que los docentes oyentes saben que su participación es casi nula pues estos dos grupos de maestros se encuentran solo en la reunión que desarrolla el coordinador de la jornada los miércoles, y fuera del colegio en algunas actividades deportivas.

Igualmente expresan que los niños oyentes a veces le tienen miedo a los niños sordos y los ven como raros, por eso, ven la urgencia de construir un concepto correcto del estudiante sordo, para que los niños oyentes no tengan esos conceptos y puedan mejorar la relación y el ambiente entre todos, directamente no participan, pero piensan que la relación en las horas de recreo, a la llegada, a la salida, el momento del saludo y cuando les tocan el hombro, sienten que estos gestos son una forma de participación.

Gráfica 25. Inclusión al aula regular



Fuente: Elaboración propia

En esta última pregunta, el 57% de los docentes definitivamente no está de acuerdo con la integración del sordo al aula regular; el 29% reconocen que hacerlo sería un proceso muy difícil, pues es desconocer que el niño sordo llega a la escuela bilingüe bicultural sin su lengua de señas como primera lengua consolidada y requiere un proceso para adquirirla. Los docentes argumentan que la hacer eso, se rompería con el espíritu de la Escuela Bilingüe Bicultural como lo establece el Decreto 1421 de 2017 en su artículo 2.3.3.5.2.3.2 que define esta forma de organización como la oferta educativa de estudiantes para estudiantes sordos de preescolar y primaria

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 (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Por lo tanto, el hecho de integrar los estudiantes al aula regular posibilita el desconocimiento y la no atención de sus particularidades, desconociendo su necesidad de comunicación, de su primera lengua, entrando en desventaja con estudiantes oyentes que poseen ya su primera lengua (español); entonces, se rompería la estructura de comunidad de sordos y la verdadera interculturalidad expuesta como “la capacidad para conocer la cultura propia y desde ella otras culturas, que al interactuar se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia de respeto por las diferencias ” (Congreso de Colombia, 1995, art.2).

La interculturalidad verdadera es la que contribuye a la formación ciudadana en el entendido que posibilita un sentimiento de vida entre varias comunidades, en este caso, comunidad sorda y oyente, perspectiva abordada que propone el estudio de la cultura propia sin eliminarla y ponerla en dialogo con otra cultura sin perder sus particularidades que pueden tender a la hibridación. Los docentes sordos creen que, si se intentara ese proceso de integración, podría funcionar en los dos grados superiores de la básica primaria (4° y 5°), ya que en ese rango de edades los estudiantes han adquirido su lengua de señas, debido a que están en la etapa de consolidación de la competencia comunicativa desde la L.S.C., pero acompañado a esto la sensibilización del docente.

Además, si esta experiencia es posible, se hace necesario que el docente de aula sea bilingüe y no se debe perder la presencia de los modelos lingüísticos como referentes de lengua, fortalecer la formación en identidad de la persona sorda y capacitación constante en metodologías flexibles, en el abordaje de la educación bilingüe bicultural para el equipo docente y la capacitación en L.S.C. a los estudiantes oyentes para que logren comunicarse con sus posibles compañeros sordos. Esto es imperativo, para alcanzar lo que pretenden los docentes sordos con esta experiencia, y es generar un proceso de interculturalidad real y no un espacio que pueda cercenar la cultura sorda o ponerla en desventaja.

Por último, 8 de 9 docentes oyentes manifiestan que sería muy interesante este proceso de integración en el aula, desconociendo la particularidad comunicativa de la comunidad sorda, aunque un docente oyente cree que no sería lo mejor para las dos poblaciones por las barreras de lenguaje que aún persisten, pues reconoce que todos los docentes no manejan la lengua de señas y sería difícil este proceso. De igual forma, la limitante para esta integración son también las condiciones, en un aula regular hay 40 niños y eso implica hacer un ajuste razonable al currículo, diseñar un sistema de evaluación por un solo niño y según ellos este proceso es dispendioso hacerlo, pero se atreverían a realizarlo, si les proporcionan capacitación, asesoría técnica y acompañamiento constante de un modelo lingüístico.

6.2 Capítulo II. Sentimientos, creencias, pensamientos y acciones de los docentes y directivos docentes oyentes y sordos frente a los procesos de inclusión que se concretan en los principios generales de la escuela bilingüe bicultural

Partiendo de la experiencia vivida con los participantes en este proceso investigativo; fue necesario recurrir al Cine Foro como técnica de investigación cualitativa que permitiera establecer sentimientos, creencias y pensamientos, de los docentes y directivos docentes oyentes y sordos frente a los principios generales de la Escuela Bilingüe Bicultural, que sugiere elementos

teóricos y prácticos para identificar las diferentes percepciones de los actores sociales que afloran desde el análisis cinematográfico; de ahí que, el cine Foro está casi siempre dirigido a promover en un determinado público la apreciación y la crítica del cine (Ossa, 2004). Para Carlos Bolívar Bonilla, educador y psicólogo social, explica que el cine foro puede

(...) considerarse una técnica proyectiva, como el dibujo infantil, las manchas de tinta tipo Rorschach y otras que describen y sustentan autores como Cohen y Swerdlik (2000) y Mirotti y Liendo (2009). Lo es por que propicia la exteriorización de la subjetividad humana (deseos, afectos, temores, prejuicios, sentimientos, creencias y valores) mediante el recurso indirecto de hablar en público de otros, los personajes de la película (Bonilla, 2016, p.17).

Por esta razón, los participantes empezaron a expresar y comentar los sentimientos, creencias, acciones y pensamientos que le suscito al verse en la situación del actor oyente, al sentirse completamente excluido de la sociedad frente a la imposibilidad de la comunicación debido al desconocimiento de la lengua de señas, o la falta de intérpretes. Desde el cortometraje “Ponte en mi lugar” (Comunidad sorda), dirigido por Pablo Marcelo Gonzales Hernández el 27 de septiembre de 2013, se pretendió mostrar la cruda realidad en la cual está inmersa la escuela Normal Superior de Neiva, contrastándola con la trama que muestra el video, donde se perciben barreras que limitan la comunicación debido al desconocimiento y apropiación de la lengua de señas como lengua materna de la población sorda y segunda lengua de la comunidad oyente.

Partiendo del cortometraje y los códigos establecidos, para el análisis sobre sentimientos, creencias y pensamientos de los docentes se tuvo en cuenta las tres categorías abiertas: **i)** Los sentimientos y las creencias de los docentes y directivos docentes sordos y oyentes frente al desconocimiento de la lengua de señas, **ii)** situaciones de aislamiento de los estudiantes sordos y oyentes, **iii)** crear espacios para dar paso a la inclusión; y finalmente la categoría Axial:

Imposibilidad de la expresión debido al desconocimiento de la lengua de señas por parte de los docentes y directivos docentes oyentes, generando un bloqueo comunicativo entre las dos comunidades (Ver Tabla 8 y 9). Desde la primera categoría abierta, los sentimientos y las creencias de los docentes y directivos docentes sordos y oyentes frente al desconocimiento de la lengua de señas, los datos recolectados entre lo proyectado y lo vivido en el campo investigativo permitió identificar en los docentes, sentimientos de tristeza, impotencia, angustia, preocupación, empatía. En este sentido, el psicólogo Daco (como se citó en Majata y Flórez, 2015) menciona que “por medio de los sentimientos nosotros tratamos de definir o exteriorizar las sensaciones que experimentamos. Por medio de los sentimientos nosotros expresamos una vivencia. Sin la expresión del sentimiento, nuestras sensaciones permanecerían vagas e indiferentes” (p.2).

De modo que, sentir es un estado de ánimo que permite experimentar emociones de manera espontánea. Por esta razón, este espacio de Cine foro ha sido pensado para que los protagonistas puedan expresarse y reflexionar sobre la realidad de su práctica pedagógica en relación a un fenómeno social que está ocasionando dificultades de comunicación entre dos comunidades que no logran complementarse para lograr la visibilización frente a los procesos de inclusión de las personas sordas.

Uno de los primeros sentimientos expresados por los participantes fue el de empatía, tanto los docentes sordos como los oyentes se identificaron con el personaje, así lo manifestó el docente sordo **Julio Eduardo Ramírez** en el siguiente texto descriptivo: *“Si lógico me he sentido identificado porque a veces se intercambia la situación, por ejemplo, uno llega donde los oyentes y ellos no me entienden y uno termina rindiéndose”*; asimismo lo expreso la profesora oyente **María Eumelia Cubillos** *“en ocasiones he tratado de entablar una comunicación con los sordos, pero me cuesta ya que, solo se unas pocas lenguas de señas y me angustio frente a esta situación”*.

Texto interpretativo: Lo dicho por la docente Eumelia refleja no solo un sentimiento de empatía que la lleva a situarse en el lugar de los docentes de la comunidad sorda, lo que ella siente en ese momento es lo que sus colegas sordos sienten todo el tiempo, por eso se genera en ella el sentimiento de angustia, por que logra comprender y sentir en carne propia como esa barrera del lenguaje les dificulta tener una comunicación con sus compañeros y demás comunidad.

Continuando con los sentimientos de los profesores, se resalta el de preocupación y angustia generado por no manejar la lengua de señas de sus compañeros sordos, lo que les impide una comunicación fluida, como se advierte en los siguientes textos descriptivos: *“preocupación por no saber bien el lenguaje de señas”* aseguró el docente oyente **Jaime Trujillo**; así lo hizo la docente **Ángela Andrade** *“Es una angustia y una preocupación en donde yo estoy bloqueada en la comunicación con ellos”*. Resultados de estos sentimientos, los docentes están de acuerdo que la lengua de señas se debe institucionalizar *“Opino que la mayoría de los profesores oyentes creen que es necesario que en el colegio se institucionalicen la lengua de señas ya que es muy difícil entablar una conversación con los sordos”* (**Wilson Lozada**).

Texto interpretativo: Este sentimiento de preocupación los lleva entonces a movilizarse no sólo como individuos sino como una comunidad que logra entender que comparte un mismo territorio y un mismo proyecto educativo con otra comunidad diferente a ellos, pero que comparten un mismo propósito. Por eso piden la institucionalización de la lengua de señas que los llevaría a procesos reales de inclusión e interculturalidad.

Otro sentimiento que comparten los docentes oyentes y sordos es la impotencia *“Siento impotencia al no poderme comunicar con los demás”* (**Sandra Arias**); de igual modo la docente oyente **Orfanda Quintero** dice que *“es impotencia cuando no hay acompañamiento de intérpretes y se encuentra en el medio de oyentes y no se puede establecer una comunicación”*.

Texto interpretativo: En el primer testimonio el sentimiento de impotencia está referido a esa falta de poder o facultad personal para concretar un acto comunicativo, muestras que en el segundo la impotencia está asociada a la insuficiencia, a la imposibilidad de contar con recurso humano especializado que concrete el acto comunicativo y de comprensión.

Finalmente, tristeza, expresa la profesora **Rosa María González** “Uno siente tristeza al querer conocer que es lo que está pensando, que es lo que está diciendo y uno con esa cosa de no saber qué hacer en ese caso”. Aquí la tristeza está asociada al dolor a un estado anímico producido por una situación de imposibilidad para acceder a la comprensión del otro desde lo que piensa, es un sentimiento relacionado con un suceso que para ella es desfavorable ante la insatisfacción que le produce el no saber qué hacer ante la barrera comunicativa que impide su interacción.

Se advierte entonces que los sentimientos expresados por docentes sordos y oyentes están estrechamente relacionados con la situación cotidiana de la convivencia que viven dentro de la institución y para los docentes esta percepción asociada al sentimiento está valorada por la gran importancia que ellos le dan al reconocimiento del otro, a la aceptación de la diferencia, a la necesidad de abrir camino a la diversidad, a promover la participación de todos en todo y poder así, construir una educación para la inclusión desde los sentimientos, desde la humanidad, desde las emociones; un aprender a vivir de manera justa, equitativa, que permita transformar las creencias en cambios y estilos de vida que dignifiquen al ser humano a partir de sus habilidades.

De modo que, hacer realidad estos aspectos en las ENS de Neiva exige la libertad de sentirnos y sentir al otro, el sentimiento de empatía es el que tiene el gran potencial para llevar a estas dos comunidades a la aceptación y adaptación a la diversidad de necesidades educativas de alumnos y docentes, que son fruto de sus características individuales, así poder, facilitarles su plena

participación, socialización y aprendizaje, lo cual es la aspiración del movimiento de la inclusión (Blanco, 2006).

Creencias que nos distancian. En lo que respecta a las creencias, según Diez (2016) “creer implica la tendencia a actuar como si aquello en lo que se cree fuera verdadero, como si existiera realmente” (p.136), por esta razón, los actores investigativos transitan entre lo que creen y lo que debería ser, argumento que se evidencia en los siguientes textos descriptivos:

La docente sorda **Kelly Lorena Arcila** dice: *“Creo que si se habla de inclusión todos debemos comunicarnos ya que pertenecemos a la misma institución educativa”*

El profesor sordo **Julio Eduardo Ramírez** *“creo que los docentes oyentes la lengua de señas no la aprenden, a veces son como los intereses, como la recocha como que la lengua de señas es chiste, es juego a veces nos sentimos burlados”.*

Es evidente que la experiencia vivida por los docentes sordos ha ido constituyendo la creencia de que los docentes oyentes no tienen mayor interés en aprender la lengua de señas, que no la respetan y que la toman como objeto de chistes y burlas, lo que genera cada vez más distanciamientos y tensiones entre estas dos comunidades de docentes. Si la creencia significa dar por cierto un conocimiento o experiencia sin poseer sustento o evidencia, este grupo de docentes sordos demuestra que la evidencia es lo que han vivido durante años, en los cuales los docentes oyentes han dejado pasar oportunidades de capacitarse en la lengua de señas, para ellos esto los lleva a creer que hay desinterés institucional en el proyecto de inclusión que lidera la Normal.

Cabe resaltar que en esta respuesta del docente la creencia negativa expresada, va acompañada de sentimientos que afectan el autoestima y valoración del docente sordo, lo que los hace sentirse burlados y excluidos por sus compañeros oyentes.

Por su parte, Ángela Andrade, la maestra de apoyo de la escuela Bilingüe Bicultural expresa:
“creo que no hay disposición para recibir la clase de lengua de señas y los compañeros no pueden decir que esto es mentira porque así paso y a raíz de esto se suspendió el programa”

Este texto descriptivo de una docente oyente es la manifestación de una creencia externa a la comunidad sorda que refuerza y valida la creencia interna expresada por el docente sordo que sale de su pensamiento y de su experiencia y genera estados emocionales de insatisfacción.

Estas percepciones expresadas desde texto descriptivos sobre creencias tanto de docentes sordos como oyentes parecieran ir en contravía de lo expresado en sentimientos. Es decir, se presenta una brecha entre lo que sienten los docentes ante la imposibilidad de comunicarse y lo que creen sobre la comunicación entre ellos, a partir de la experiencia comunicativa que cada uno ha vivido.

Ante este tipo de creencias, se necesita que la escuela y los docentes oyentes reconozcan y valoren la identidad, capacidades y limitantes propias y del otro (Echeita & Ainscow, 2010), de esa manera, es necesario que estas comunidades de docentes las reconozcan y generen acciones de cambio sobre las creencias negativas que solo genera apatía entre los docentes sordos y oyentes. Por un proyecto incluyente como el que propone la Normal los docentes sordos creen que a los docentes oyentes les debe interesar establecer una verdadera comunicación con ellos, desde el reconocimiento, respeto y aprendizaje de la lengua de señas.

Por su parte las creencias en los docentes oyentes están más orientadas a reconocer la cultura de los docentes oyentes y a realizar una apuesta por un proyecto inclusivo, pero para ellos es el Estado quien debe garantizar las condiciones para la realización del mismo, destinando el personal humano especializado para tal propósito, o la inclusión podría darse desde espacios y tiempo compartidos entre niños oyentes y sordos. Reconocen que es un proceso que llevará

tiempo y que además del espacio compartido como institución es necesario desarrollar actividades conjuntas. Aspectos que se advierten en los siguientes textos descriptivos:

El coordinador **Alexis Quintana** cree que: *“Estamos compartiendo un mismo espacio, pero no en las actividades como tal. Pero hay que ir de a poco porque eso no es fácil, por la limitante del lenguaje”*.

La docente **Constanza Urueña** afirma: *“Creo que sería pertinente, hablando desde la inclusión, que en algunas horas los niños sordos compartieran algunas clases con los oyentes para que se visualizara un poco más la inclusión”*.

Como se mencionó al inicio del análisis, los anteriores relatos, hacen parte de la primera categoría abierta que corresponde a la categoría axial, **la imposibilidad de la expresión debido al desconocimiento de la lengua de señas por parte de los docentes y directivos docentes oyentes**. Para continuar con el análisis se tuvo en cuenta la segunda y tercera categoría abierta, situaciones de aislamiento de los estudiantes sordos y oyentes que abren brechas en la comunicación y las relaciones interpersonales y crear espacios para dar paso a la inclusión y para que los docentes y estudiantes sordos y oyentes puedan desbloquear las emociones y percepciones, y aprendan la lengua de señas, las cuales hacen parte de la categoría axial, **abrir espacios para un intercambio de conocimiento entre los docentes, directivos docentes y estudiantes sordos y oyentes**.

El análisis desde estas categorías permitió establecer que las dos comunidades, aunque, confluyen en un mismo territorio se encuentran en un conflicto por sus procesos comunicativos, ya que existen brechas en la comunicación que generan situaciones de aislamiento y distanciamiento en las relaciones interpersonales; creando barreras que afectan el proceso de inclusión de las dos comunidades.

Por consiguiente, estas creencias llevan al grupo de investigación a consideres que es relevante abrir espacios para un intercambio de conocimiento entre los docentes, directivos docentes y estudiantes sordos y oyentes, que permita la implementación de estrategias lúdicas y recreativas generando un ambiente de igualdad, equidad, respeto y retroalimentación de saberes, teniendo en cuenta que a nivel cognitivo el proceso educativo de los estudiantes sordos es diferente. Por tal razón, es necesario fortalecer el desarrollo personal y profesional de la comunidad sorda desde la visualización de la inclusión en la institución educativa; que no inhabilite la oportunidad de poder desarrollarse a nivel personal, profesional y como ciudadano por su discapacidad.

Estos espacios son relevantes y necesarios para construir una escuela inclusiva como la que plantea Blanco (2006) donde todos aprenden y todo se enriquecen mutuamente. En el caso de la ENS de Neiva partiendo de esas creencias negativas de los docentes sordos sobre la poca importancia que le dan sus colegas oyentes al aprender la lengua de señas, es trascendental que los docentes oyentes ayuden a crear esos espacios para que los docentes y estudiantes sordos y oyentes puedan desbloquear las emociones, percepciones y afianzar los lazos de amistad y aislamiento, así lo creen dos docentes oyentes, la profesora **Constanza Urueña afirma:**

“los colectivos de los sordos de primaria deberían estar integrados con los docentes oyentes por decir algo, el colectivo de cuarto de sordos debería estar con el colectivo de los oyentes para que haya un intercambio académico, además hay actividades que se pueden relacionar, artísticas, deportivas acorde con la inclusión que se quiere dar y demostrar en la institución, pero si hay que institucionalizarlo en el plan de estudios”.

La profesora **Rosa María Gonzales** *“como esta es una Institución inclusiva se debería, aunque sea una hora semanal dedicarle a la lengua de señas para que los niños empiecen a socializar con los niños sordos”*

Para Vesga y Vesga (2015) “es necesario cambiar ese modelo de integración, donde la persona sorda es quien se integra a la comunidad mayoritaria oyente, sacrificando su identidad de sordo y sus propias subjetividades personales y culturales” (p.22), y según las respuestas de los docentes oyentes, esto es lo que debería ocurrir en la ENS de Neiva, pues según algunas respuestas, son los sordos quienes deben generar la integración con los oyentes:

“creo que ellos deberían estar donde estamos nosotros donde está el bloque de cuarto oyentes, lo mismo pasa en los descansos también por eso existe esa brecha entre ellos y nosotros” (Sandra Arias).

Por consiguiente, es la institución educativa, sus docentes los que deben establecer los medios y las estrategias para acomodarse a las diferencias y no al contrario. Es por esto que, si en la ENS de Neiva se quiere seguir construyendo una escuela inclusiva sin ningún tipo de discriminación, hay que “superar el enfoque clínico de la sordera, en el que se sigue viendo al sordo como un minusválido que está a expensas de las decisiones de los oyentes que son quienes deciden sobre sus vidas” (Arnaiz, 2001).

En suma, es evidente que mientras los sentimientos expresados tanto por docentes oyentes y sordos los acercan, los unen; las creencias expresadas por los mismos parecieran distanciarlos. Estas creencias ya no son emotivas, sino que tienen aspectos racionales, cognitivos, están expresados desde los conocimientos que cada uno tiene del proceso de inclusión que vive la ENS de Neiva y lo que creen frente a la comunicación. En tal sentido Platón nos recuerda que el conocimiento también se constituye en una creencia considerada verdadera y justificada por la razón, pero también vemos que algunas de las creencias expresadas por los docentes tienen bases en la tradición, en una educación tradicional que desconoce o limita lo que es la inclusión. Por ello, suponen una valoración subjetiva sobre ellos como comunidad oyente o como comunidad

sorda y una valoración también subjetiva sobre los “otros” y su cultura, lo que puede llevar a la expresión o vivencia de convicciones o prejuicios.

En consecuencia, la percepción de estos docentes expresada desde las creencias se presenta desde un conocimiento inmediato o intuitivo, o desde un juicio de valor con respecto a su contexto inmediato y al sentimiento de certidumbre que lo acompaña, frecuentemente implica una observación agradable o una discriminación sutil, como lo afirma Barthey, (1982, p.179). Por ello la urgencia de desarrollar las acciones que se propusieron para superar las creencias negativas.

Pensamientos diversos que promueven soluciones. En lo que concierne a los pensamientos sobre las percepciones que tienen los docentes oyentes y sordos frente a los procesos de inclusión que se concretan en los principios generales de la escuela bilingüe bicultural, se expresaron así: el docente oyente **Edwar Guzmán, manifestó que** *“siempre que pensamos en actividades, pues lógicamente la direccionamos a que haya una integración- inclusión, porque la integración es solamente colocar a alguien ahí, sino que realmente participe... sería el proceso de inclusión, siempre consideramos que cuando planeamos una actividad, se debe pensar en la población sorda”*.

Este texto descriptivo alude al principio de inclusión de la de la escuela bilingüe bicultural y evidencia que aún no se tiene claramente apropiada y por lo tanto desarrollada la propuesta pedagógica inclusiva de la ENS de Neiva, pues duda entre la integración del alumno y su inclusión, el docente manifiesta que siempre piensan en actividades inclusivas pro no logra expresar ese pensamiento colectivo en una acción concreta, en el cómo es que lo hacen, cómo lo operativizan. El tipo de pensamiento que se manifiesta es de carácter inductivo, porque se apoya en la particularidad de las actividades que son pensadas para desarrollar con los estudiantes y a partir de allí la extrapola y la transforma en una generalidad: siempre son inclusivas porque piensan en la

población sorda. No obstante, según los sentimientos y las creencias expresadas anteriormente estos pensamientos no logran ser consecuente con las vivencias y experiencia de los docentes sordos y oyentes.

Por su parte la docente oyente **Constanza Urueña** manifestó:

“Yo pienso que es necesario por lo menos la lengua de señas básica para poder interactuar con los alumnos, así sea en su clase, además es importante que todos los alumnos también tengan el espacio de por lo menos una hora para aprender lengua de señas; porque los alumnos oyentes quieren aprender lengua de señas, pero no está el espacio para ellos aprender si no de vez en cuando una vez al mes”. Esta percepción expresada mediante un pensamiento más de tipo sistémico muestra una visión más amplia de varios elementos con sus diversas interrelaciones: una necesidad básica de comunicación que es insatisfecha, sentida por sujetos docente y estudiantes, que se encuentran en un espacio compartido, como el colegio, pero que podría irse resolviendo desde una clase, un aula, se constituye en una demanda social que hace la docente al pensar en la importancia de que todos los alumnos tengan un espacio permanente y planeado para el aprendizaje de la lengua de señas, porque además es un anhelo de los estudiantes oyentes. Como se aprecia es un sistema donde cada elemento se va interrelacionando con otro.

El análisis de estas respuestas de los docentes está relacionado directamente con la tercera categoría axial, **Poner en práctica lo establecido en el PEI en cuanto al conocimiento de la lengua de señas como segunda lengua**, siendo requisito fundamental del modelo pedagógico y plan curricular de la institución; que fortalece los procesos de inclusión de la comunidad sorda. El poco o nada de manejo de la lengua de señas, se ha convertido en un obstáculo para cualquier proceso de inclusión en la escuela; y los docentes sordos piensan que es una manera de exclusión, lo cual, está fracturando las relaciones laborales y personales entre docentes, situación que afecta

indiscutiblemente los procesos de la escuela Bilingüe Bicultural, por ello se presentan pensamientos como:

“Yo conozco en la Normal una situación, y es que los maestros oyentes en la primaria a veces se integran, pero hay un desinterés marcado porque los maestros oyentes no quieren aprender el lenguaje de señas, a veces se ríen, les gusta aprender solo groserías para la recocha”

(Alexander Tamayo).

Este pensar exteriorizado por el docente responde a una motivación, a una situación que es evidente que está originada en el ambiente social y cultural que viven los docentes sordos al interior de la institución educativa y que como sujetos pensantes les produce molestias y sentimientos de exclusión. Por esta razón, es posible afirmar que para dar inicio a la enseñanza de la lengua de señas en pro de favorecer el proyecto de inclusión de la ENS de Neiva, es pertinente que se cumpla lo establecido en el PEI sobre capacitar a “grupos de alumnos y docentes de la Normal (grupo voluntario), en la lengua de señas, creando así dentro de la Institución el ambiente escolar que favorezca la convivencia con el discapacitado sordo y el trabajo con este tipo de comunidades especiales” (Proyecto Educativo Institucional, 2017, p.29).

Estas capacitaciones serían un aporte significativo para que los docentes oyentes promuevan de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura de los docentes sordos (lengua de señas) necesarios para que puedan ser miembros activos en su marco sociocultural y evitando, la discriminación y desigualdad de oportunidades, y respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales (Blanco, 2015).

En consonancia, con lo establecido en el PEI sobre el aprendizaje de la lengua de señas, los docentes oyentes piensan que

“siendo la Normal Superior de Neiva una de las instituciones que maneja el programa de sordos aquí en Neiva, debería meter dentro del PEI, en el programa curricular, esta área como lo es la lengua de señas porque es tan importante, así como nosotros trabajamos la metodología de los proyectos de aula, que se tiene que trabajar porque esa es la metodología de nosotros”

(María Eumelia Cubillos)

“Considero que de aquí debería salir una propuesta para el consejo directivo para que incluyan la lengua de señas en el PEI, ¿y si no hacemos nada y siendo Escuela piloto?” **(Jaime Trujillo).**

Estas percepciones manifestadas por medio de pensamientos racionales, interrogativos y críticos, que no comprenden cómo siendo la institución la abanderada de este proceso de educación para la inclusión de la población en condición de sordera no tienen incluido en su PEI el aprendizaje de la lengua de señas por parte de todos los docentes, estos tipos de pensamientos se constituyen en formas para resolver, dar solución a los problemas que han venido exponiendo los diferentes docentes, reconociendo la necesidad y exigiendo la satisfacción de esta.

En consecuencia, es posible aseverar que al concretar lo del PEI y lo que expresan los docentes oyentes, se demostrará interés y compromiso, lo que impactará positivamente las percepciones y creencias de sus colegas sordos, lo cual, son acciones que responden a la diversidad, la inclusión y beneficia los procesos educativos de la escuela bilingüe bicultural.

Acciones que lleven a un hacer inclusivo. El siguiente aspecto a tratar son las acciones de los docentes y directivos docentes frente a los principios de la escuela Bilingüe Bicultural. Las acciones son definidas como un conjunto de movimientos ordenados en el tiempo y/o en el espacio, orientados hacia un fin, un objetivo o una meta, implicando un acto de enseñar y un acto de aprender mediado por información (Reyes, 2012). Dicho lo anterior, los resultados de la cartografía, técnica utilizada para indagar en este aspecto, permitió establecer que el 100% de los

docentes son partidarios de la inclusión en la institución y concuerdan en decir que la educación para la inclusión favorece el desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas de las diferencias individuales, viendo más ventajas que inconvenientes en dichas acciones. Pero, lo importante no es solo estar de acuerdo, es poder hacer esa transición de la retórica a la realidad, “aun cuando exista un compromiso por llevar adelante este derecho, resulta difícil establecer lo que se requiere en la práctica” (Hegarty, 1994, p.15).

De ahí que, esta técnica de recolección de datos, para un análisis detallado de las acciones docentes, posibilitó establecer los siguientes códigos: **Actividades compartidas, Lengua de señas, cómo eliminar las barreras**, los cuales, permitieron establecer la categoría axial, **La cultura inclusiva está mediada por el conjunto de creencias y valores con que sus miembros se identifican, los cuales, a su vez, orientan sus acciones.**

Actividades compartidas. En cuanto a las actividades compartidas, las acciones docentes han estado dirigidas a reunirse: “*Cada 15 días realizamos las buenas tardes, ahí nos encontramos y compartimos con los sordos*” manifiesta el docente oyente **Wilson Lozada**, en ese mismo sentido, otra docente oyente, **Sandra Arias**, expresa: “*celebramos en compañía de las sordas izadas de bandera y actos culturales*”.

No obstante, a pesar de estas acciones los docentes sordos aseguran que “*Solo nos reunimos con los maestros de primaria en la cafetería, pero, no nos integramos, solo compartimos el espacio*” (**Kelly Lorena Arcilla**).

Desde los postulados de la inclusión y los principios de la escuela bilingüe cultural, estas acciones de los docentes oyentes están más dirigidas a promover una integración con sus compañeros, lo cual, en un principio es positivo. Sin embargo, no será posible que se concrete un verdadero proceso de inclusión, pues los relatos anteriores han dejado claro que, en la institución, la lengua de señas no la manejan todos los docentes y los docentes sordos ya han manifestado

sentimientos y creencias negativas, debido a que, se sienten burlados y poco respetados. Es preciso aclarar que un proceso de integración no es sinónimo de inclusión, estos dos procesos tienen prioridades distintas; en primer lugar, la inclusión busca hacer efectivo el derecho a la educación para todos, una educación con equidad y de calidad donde todos tengan las mismas oportunidades. En cambio, la integración, según Blanco (2006) está relacionado al grupo de los alumnos con necesidades educativas especiales, y aspira a hacer efectivo el derecho de estas personas a educarse en las escuelas comunes, como cualquier ciudadano, recibiendo las ayudas necesarias para facilitar su proceso educativo y su autonomía

Lengua de señas. Desde la percepción de los sordos, una barrera interpuesta por los docentes oyentes es el no manejar la lengua de señas, así lo manifestó el docente sordo **Alexander Tamayo** en el siguiente texto descriptivo *“que se generen más espacio para el aprendizaje de lengua de señas porque yo creo que el problema más grande que uno ve acá es eso, saben que están allí pero no se comunican porque no hay esa oportunidad y no hay política de inclusión”*.

El que los docentes oyentes no establezcan las acciones pertinentes para aprender la lengua de señas, es percibido por sordos como una barrera y como un obstáculo en el proceso de la escuela bilingüe.

“en todo el colegio se habla sobre la propuesta Bilingüe Bicultural pero algunos docentes oyentes no la conocen del todo bien y tampoco se interesan mucho por aprender nuestro lenguaje solo curiosean, nosotros pensamos que estamos aislados de las demás partes del colegio, pero igual disfrutamos nuestros espacios” (Ronald Tovar).

El aprender la lengua de señas deber ser una de las primeras acciones a realizarse en la ENS de Neiva, de lo contrario las creencias y sentimiento negativos de los docentes sordos difícilmente podrán ser eliminadas. Para el grupo de docentes sordos desde los principios de la escuela bilingüe cultural y de la inclusión, el no aprendizaje de la lengua de señas es una falta de

reconocimiento a la población diversa de la institución, esto significa que su presencia como docentes y la incorporación de alumnos con esta limitación auditiva, solo ha generado un proceso de integración y no ha logrado alterar la percepción de forma significativa de los docentes oyentes respecto a la importancia de una educación inclusiva. También es importante tener presente que un buen proceso de educación inclusiva es aquel cuyas acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los estudiantes en las actividades educativas (Blanco, 2008).

Eliminar las barreras. En relación a como eliminar esa barrera, que no permiten un buen proceso de inclusión, los docentes sordos proponen que los docentes oyentes deben empezar a *“conocer el decreto 1421”*, a *“planear actividades en donde las dos comunidades puedan compartir”* y *“aprender lengua de señas”* (Orfanda Quintero - Julio Eduardo Ramírez).

En suma, estas percepciones expresadas en acciones que generan docentes sordos y oyentes evidencian que es justamente la falta de acciones lo que ha impedido el desarrollo a cabalidad de la propuesta de educación para la inclusión que lidera la ENS de Neiva y lo que ha bloqueado la comunicación e interrelación como sujetos de una misma comunidad de elección.

En este sentido, la falta de acciones de los docentes oyentes por aprender la lengua de señas, está siendo percibida tanto por los docentes sordos como por ellos mismos como una barrera; por consiguiente, esta falta de acciones para mejorar los procesos sociales y de inclusión dentro de la institución, se ha convertido en una de las causas por las cuales, poco se relacionan los docentes sordos y oyentes. Por eso, sus acciones y relaciones siempre son de rechazo o de aislamiento, al punto de no compartir actividades, lo que termina generando las barreras que limitan el derecho a una escuela inclusiva, con una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos (Echeita & Duk, 2008). Se requiere entonces que los docentes generen acciones que

los lleve a ese hacer inclusivo, ya han pasado por el proceso de reflexión, sensibilización, comprensión y análisis de la situación, tienen a favor el sentimiento de empatía, deben mejorar sus creencias para que no se constituyan en prejuicios y se valora de estas dos culturas su variedad de pensamientos todas estas percepciones pueden confluir en verdaderas acciones que los lleve a un hacer inclusivo en favor de los jóvenes oyentes y sordos y dela sociedad en general .

6.3 Capítulo III. Implementación del Decreto 1421 de 2017 en la Institución Escuela

Normal Superior de Neiva

Para abordar el pensamiento de los docentes en cuanto a la implementación del Decreto 1421 de 2017 en la Escuela Normal Superior de Neiva en este proceso de investigación etnográfica educativa, fue necesario remitirnos a lo expresado por Childhood (2008) quien concibe el pensamiento como los procesos mentales relativamente abstractos del ser humano, que pueden ser voluntarios o involuntarios, mediante los cuales el individuo desarrolla sus ideas acerca del entorno Normalista, en este caso, los demás (comunidades de sordos y oyentes) o él mismo. Es decir, estos pensamientos de los maestros en cuanto a la aplicación o no del Decreto 1421 de 2017 en la Escuela Normal Superior de Neiva han sido creados en sus experiencias y permeados por su contexto, evidenciando en este hecho que han construido un pensamiento crítico, pues son capaces de evaluar el paradigma con el que se fundan todos los otros pensamientos estipulados en el decreto y los demás docentes, pues este producto investigativo emergió de un taller en colectivos. Se trata este ejercicio de evaluar la forma en la que se desarrolla la política pública de inclusión en la institución educativa, asegurando una mayor autonomía a la hora del ejercicio del pensamiento.

- **Relación entre los principios generales de la escuela bilingüe bicultural de la Escuela**

Normal Superior de Neiva y el Decreto 1421 de 2017

Para los docentes oyentes si existe una relación entre los principios generales de la escuela bilingüe bicultural Normalista con lo estipulado en el Decreto 1421 de 2017, pues, según lo

expresado por ellos en la Normal hay garantía del derecho a la educación para los estudiantes sordos, y esta realidad posibilita el desarrollo integral de los estudiantes, ya que, la integración de sordos y oyentes es suficiente para el bienestar de los estudiantes en la institución , *“se pueden relacionar en cierta medida y se implementan ya que aquí se permite el derecho a la educación el desarrollo integral y a la integración del sordo y el oyente”* (**Jaime Trujillo – Rosa Maria Gonzáles**). Dicho de otra manera, para los docentes oyentes el sólo hecho que ellos y los estudiantes oyentes estén integrados con los sordos genera procesos integrales. Este pensamiento deja ver el desconocimiento de los maestros en relación al Decreto 1421 de 2017 que establece el enfoque diferencial como la estrategia universal para lograr una verdadera inclusión que posibilite desarrollos integrales.

No obstante, con este hecho de integración, no se puede afirmar que se aplica el decreto, puesto que su aplicación, es ir más allá en todos los procesos que implica realmente el concepto de “enfoque diferencial”, desde el diseño de políticas multiculturales que van más allá de la protección de derechos de los ciudadanos, no sólo el acceso sino también en las condiciones que ese acceso se está dando que redundan en la garantía a todos los individuos, al tiempo que amplían algunos estándares de reconocimiento y apoyo público para que las minorías expresen y mantengan sus prácticas e identidades.

En este sentido como bien lo expresa, Sen (1979) quien acude a las nociones de igualdad en el bienestar, igualdad en los bienes e igualdad en las oportunidades para explicar el concepto de equidad. De este modo, se puede decir que el enfoque diferencial implica una equidad que determina todas aquellas acciones que se emprendan para promover la distribución de recursos y oportunidades bajo las mismas condiciones de acceso y favorabilidad; esta realidad nos hace reflexionar acerca del verdadero proceso de inclusión que va mucho más allá del simple acceso, evidenciándose un desconocimiento por parte de los docentes de lo oportuno de los recursos y

las oportunidades para garantizar un acceso que potencie esta población, ignorando los maestros los principios expuestos por el Decreto en mención, que miden el nivel real de inclusión: el respeto de la dignidad, la no discriminación, la participación plena, el respeto por la diferencia, la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la igualdad, el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Se hace énfasis en la influencia de las distintas entidades estatales que confluyen para que se desarrolle esta experiencia de inclusión, representadas en la Escuela Normal Superior de Neiva, el “INSOR” Instituto Nacional de Sordos y “ASORHUIL” Asociación de Sordos del Huila en representación del municipio de Neiva como se establece en la subsección 3 del decreto en su esquema de atención educativa en las cuales establece las obligaciones de las instituciones educativas, las entidades territoriales y el Ministerio de Educación, pero sin verificar los maestros si realmente cada uno de estos actores están desarrollando sus responsabilidades de manera idónea. Para los docentes oyentes hay concordancia institucional con el Decreto 1421 de 2017 pues en su concepto hay acceso, permanencia, calidad, igualdad de oportunidades y espacios para el desarrollo de la personalidad, ya que la institución concibe la educación como un proceso de desarrollo social, cultural y político, donde existe participación comunitaria y comunicación constante entre dos comunidades.

A diferencia de los docentes oyentes, los docentes sordos reconocen una relación de los principios de la Escuela Bilingüe Bicultural con el Decreto 1421 de 2017 sólo por el hecho de existir algunas adecuaciones curriculares en la institución, pero, opinan que este proceso muchas veces no es completo e integral y para ellos, este hecho hace concluir que este decreto no se está implementando cabalmente porque falta mayor rigurosidad a la hora de su implementación y un ejemplo de esto, es que la lengua de señas colombiana no es la segunda lengua en la institución, y

los actores de esta propuesta pedagógica no la están aprendiendo. Lo anterior, denota que los docentes sordos tienen un mayor conocimiento del Decreto 1421 de 2017 y esto hace que tengan una mirada más integral y reflexiva de los procesos de aplicación real de este en la institución.

- **Pensamiento acerca de la implementación efectiva del Decreto 1421 de 2017 en la Escuela Bilingüe Bicultural y la básica primaria.**

En el taller de la implementación del Decreto 1421 de 2017 sobre los docentes sordos y oyentes, se logró detectar según sus testimonios lo que piensan estos maestros sobre la efectividad de la implementación del Decreto 1421 de 2017 en la Escuela Bilingüe Bicultural y la básica primaria de la Escuela Normal Superior de Neiva. *“No se da de manera efectiva pues faltan componentes muy importantes para implementar a cabalidad este decreto: cómo son planta docente, modelos lingüísticos, herramientas tecnológicas, infraestructura y demás.”*

(Jaime Trujillo - Rosa Maria Gonzales). Para los maestros oyentes no existe una verdadera implementación del decreto en la institución pues creen que faltan docentes especializados para atender estos estudiantes; además que faltan modelos lingüísticos para que lideren la formación en lengua de señas a estos estudiantes; creen que no se aplica este decreto porque no se tienen suficientes elementos tecnológicos e infraestructura para atender los procesos de inclusión, situación muy distante a lo que estipula el Decreto 1421 de 2017, en el que se establece es que son acciones afirmativas y ajustes razonables que se deben dar en la Institución educativa en cuanto el abordaje pedagógico por parte de los estudiantes con la implementación de los Planes individuales de ajustes razonables en el proceso enseñanza-aprendizaje y el proceso evaluativo, es por esto que se puede afirmar que existe un desconocimiento del decreto y la política pública de inclusión del Estado colombiano.

En cuanto al personal docente supuestamente faltante, se puede evidenciar acorde al programa de necesidades educativas especiales del municipio de Neiva en el marco del contrato N. 780 de

2019 cuyo objetivo es “prestación de servicios de apoyo pedagógico para la atención a los estudiantes con discapacidad auditiva, cognitiva, motora, visual, múltiple, con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva en las instituciones educativas oficiales del municipio de Neiva” que va hasta terminar el calendario escolar del presente año, que se encuentra la Escuela Normal Superior de Neiva, en la que se tiene la mayor cantidad de profesionales para atender el proyecto de inclusión institucional: 9 intérpretes de lengua de señas, 2 maestros de apoyo pedagógico, 5 modelos lingüísticos, 3 maestros bilingües y 2 psicólogos; además hay 2 maestros de apoyo y 3 maestros bilingües pertenecientes a la planta docente, es decir, la institución cuenta con un equipo pedagógico interdisciplinario de 26 personas que lideran el proceso de los cuales 13 están asignados a la escuela bilingüe bicultural.

Por lo tanto, la Escuela Normal Superior de Neiva cuenta con el personal docente suficiente para generar procesos de inclusión, y en la institución están dadas las condiciones administrativas y de infraestructura para lograr verdadera implementación del decreto pues en su artículo

2.3.3.5.2.3.2. establece

Oferta educativa pertinente para personas con discapacidad y describe la modalidad de la Escuela Bilingüe Bicultural como 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. Para tal efecto, las entidades podrán centralizar esta oferta educativa en uno o varios establecimientos educativos y garantizar el transporte para aquellos a quienes les implique desplazarse lejos de su lugar de residencia

para hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad auditiva (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

La coexistencia de aulas paralelas, el equipo docente suficiente, la infraestructura suficiente, los elementos tecnológicos suficientes, transporte y alimentación escolar garantiza que se pueda dar a cabalidad la implementación del Decreto 1421 de 2017. En lo único que no se está implementando es la masificación de la lengua de señas colombiana en la institución y la implementación de los “PIAR” planes Individuales de Ajustes Razonables, acciones que no depende de entes externos, sino que deben liderar las instituciones educativas en su interior, según el artículo 2.3.3.5.2.3.5. En este orden de ideas, toma fuerza lo expresado por los mismos docentes que dan parte de la responsabilidad de la no implementación del decreto en la Institución por la falta de liderazgo institucional de los directivos docentes para socializar el Decreto 1421 de 2017 no sólo con los docentes de estudiantes sordos, si no con todo el personal docente, de esa manera, generar experiencias que derriben las barreras de igualdad y equidad en el marco de la diversidad para lograr una verdadera interculturalidad.

Los docentes sordos coinciden con los docentes oyentes en que no se aplica con efectividad el Decreto 1421 de 2017 como lo indica el siguiente testimonio: *“No se aplican efectivamente, porque hay muchas debilidades, los maestros quieren y desean hacerlo, pero los directivos no lideran este proceso”* (Maria Isabel Aristizábal – Ronald Tovar – Alexander Tamayo), pero hacen la salvedad de la disposición y apertura que hay en los docentes quienes se han sensibilizado con la presencia de las dos comunidades en la institución. También coinciden con los docentes oyentes en que los directivos docentes no ejercen acciones positivas ni lideran procesos institucionales para aplicarlo, un ejemplo de esto, es la no aceptación de la Institución a los PIAR, según los docentes existe una oposición en los instrumentos que refiere el decreto por parte de la institución, pues en ese ámbito la institución cree que va en contra de la propuesta

Normalista, lo que imposibilita la cabal aplicación de la política pública de inclusión del Ministerio de Educación Nacional, aunque existan muchas convergencias.

La efectiva aplicación de este decreto se ve truncado en la institución por la falta de espacios, de tiempo y lugar para el intercambio y el aprendizaje de la lengua de señas, no sólo por parte de la comunidad de sordos sino también de la comunidad de oyente y de este modo lograr procesos de interculturalidad.

- **Pensamiento de la gestión pedagógica y curricular que se desarrolla en la institución educativa escuela normal superior para la implementación del Decreto 1421 de 2017**

Desde el análisis a la gestión pedagógica y curricular los docentes oyentes resaltan que no se da una adecuada gestión en estos dos aspectos para la implementación del Decreto 1421 de 2017, *“falta mayor atención y gestión del concepto de diversidad, educación e interculturalidad, para implementar el decreto 1421” “deben ser más constantes las adaptaciones curriculares desde la diversidad” “Se deben crear experiencias accesibles, para todos los grupos poblacionales”* (Wilson Lozada – Sandra Arias), esto sustentado en el desconocimiento por parte del equipo docente de este decreto y la Ley 1618 de 2013, entendiéndose esto que lo no conocido no es posible aplicarlo. Es preciso señalar que se reconoce un avance en lo pedagógico y lo curricular, como resultado de la constante reflexión del quehacer pedagógico que desarrolla la institución, aunque piensan que la pobre gestión administrativa y disposición de recursos afecta el desarrollo de estas gestiones.

A pesar de que existe diversidad de estrategias pedagógicas ligadas al contexto del estudiante, es necesario profundizar en la capacitación y acompañamiento a los procesos de adaptaciones curriculares, es decir, desarrollar estrategias prácticas para hacer realidad lo delimitado en el PEI en cuanto al trabajo pedagógico que toma al estudiante como actor y punto de partida. Esto significa que se trata de establecer estrategias pedagógicas que permita que el docente realice una

flexibilización curricular y desarrolle estrategias que potencien la particularidad del estudiante. Un aspecto urgente manifestado por los docentes es la capacitación, el diseño e implementación del sistema de evaluación y promoción para los estudiantes sordos o con alguna discapacidad, el concepto de interculturalidad, inclusión y adaptaciones curriculares, además, de delimitar estrategias generales de flexibilización curricular enmarcadas en la metodología de proyectos de aula que desarrolla la Institución.

Por último, la comunidad de docentes sordos piensan que no se implementa el Decreto 1421 de 2017 en cuanto a la gestión pedagógica y curricular porque las directivas de la institución no aceptan el instrumentalismo de este decreto representado en el “PIAR”; aunque si comparten el espíritu del decreto y en vista que el PIAR es la instrumentalización de las adaptaciones curriculares y la intervención del docente en el aula, esto hace que en lo pedagógico y curricular exista una distancia entre lo expuesto en el decreto (política pública Nacional de inclusión) y lo desarrollado en la Institución (Propuesta de formación Normalista). *“El decreto 1421 de 2017 tiene buena metodología pedagógica, pero en la Institución no se implementa debido a que no aceptan algunos aspectos por sus miradas conceptuales”* (Kelly Arcila -Ronald Tovar)

- **Creencia de la pertinencia de los procesos de inclusión institucionales en la básica primaria y la escuela bilingüe bicultural que posibilitan la implementación del Decreto 1421 de 2017.**

Los docentes oyentes, según lo expresados por ellos, creen que a pesar del acceso de la población sorda que permite reconocer la diversidad al interior de la institución desde la concepción del sujeto sordo como un individuo de derechos, y la falta mayor rigurosidad en la caracterización de los estudiantes, pero no sólo dirigida a los estudiantes sordos como sucede actualmente, se trata de caracterizar a todos los estudiantes para tener claras sus potencialidades y debilidades. A causa de esto, los docentes creen que no se logran concretar los ajustes razonables

enfocados en las necesidades de los estudiantes desde las capacidades diversas, por este motivo, para los docentes en algunos aspectos el decreto no se aplica a cabalidad, aunque algunos expresan que si se cumplen sólo por el hecho que intervienen entidades externas, es decir, persiste la concepción que la atención y el desarrollo del decreto es un asunto de docentes expertos en el tema de inclusión y no de todos.

En cambio, para los docentes sordos no existe una real implementación del decreto, existen muchas debilidades en la Escuela Bilingüe y no hay ningún plan de acción que sirva de hoja de ruta para su aplicación efectiva en la institución, encareciendo la garantía integral de desarrollo de cada uno de los estudiantes sordos que se estipulan en los principios de la Escuela Bilingüe Bicultural, cuya situación puede no estar garantizándolo el entorno de esta comunidad de sordos. En cuanto a la necesidad de la intervención positiva del entorno próximo para el efectivo desarrollo de las capacidades humanas que dignifiquen la humanidad, Nussbaum (como se citó en Salazar y Arango, 2017) afirma que “las capacidades humanas, no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (p.15).

Por consiguiente, no existe una caracterización efectiva y esto ha hecho que existan estudiantes que no son sordos y tienen otro tipo de particularidad en la escuela de sordos; sumado a esto, la institución no invierte recursos de manera explícita al proyecto de sordos, no existe un timbre luminoso y este es un hecho que excluye, puesto que, el timbre está diseñado para la mayoría oyente desconociendo la comunidad de sordos. Para los docentes hablar de implementación del Decreto 1421 de 2017 en la institución es necesario que coexistan las actas de acuerdo, PIAR, caracterización rigurosa de los estudiantes sordos y una evaluación pertinente porque existe en la institución una disyuntiva entre su propuesta metodológica que es por

proyectos de aula y de manera interdisciplinaria y transversal, pero su propuesta de evaluación es por asignaturas.

- **La pertinente de la gestión diagnóstica, estratégica y filosófica de la institución en la escuela bilingüe bicultural para la implementación del Decreto 1421 de 2017.**

Los docentes oyentes piensan que las dimensiones estratégicas y filosóficas no se aplican de manera efectiva, porque no existe total sinergia de la propuesta educativa Normalista con la política pública nacional de inclusión, al existir divergencia en cuanto al cómo atender pedagógicamente a la población sorda e instrumentalización que propone el Decreto 1421. En la institución se refuta y se está en desacuerdo con todos los instrumentos y estrategias que propone el decreto, se le da supremacía a la propuesta pedagógica para la inclusión planteada por la Escuela Normal Superior de Neiva sin permitir otras sugerencias o propuestas, situación que impide su implementación.

De igual forma, en la institución se tiene una sensación de la no existencia de metas claras; los docentes reconocen que existen proyectos y algunas estrategias de inclusión desarticuladas que sólo desarrollan la misma comunidad sorda sin existir espíritu de dominio institucional y vinculación de todos (comunidad de sordos y oyentes) en estas apuestas. No existen acciones positivas para reconocer la diversidad y se sigue la homogenización de los procesos, por ejemplo, el sistema de evaluación y promoción existente en la institución y la manera excluyente que según los docentes se priorizan y se invierten los recursos.

Los docentes sordos y oyentes coinciden en la necesidad de trabajar en el PEI el concepto de diversidad, pero reconocen que en la dimensión diagnóstica si existe fortaleza ya que se caracterizan los actores sordos, aunque falta mayor rigurosidad y sistematización de estos procesos, *“En la E.B.B. es pertinente la gestión diagnóstica, pero la estratégica y filosófica no es coherente”* (Alexander Tamayo – David Liberato). En cuanto a la dimensión filosófica falta

delimitar en el PEI un plan integral de implementación del decreto para lograr una educación para la inclusión en la institución a corto, mediano y largo plazo, que permita transitar hacia la interculturalidad.

Para los docentes sordos, el panorama es muy similar, manifiestan que existe fortaleza institucional en la gestión diagnóstica, pero en las gestiones filosóficas y estratégicas no existen coherencias entre lo que desarrolla la institución y el Decreto 1421 de 2017. En cuanto a la garantía de la calidad que el decreto propende no se está poniendo en acción, detectándose esta debilidad, pues falta implementar recursos metodológicos en el aula, los PIAR, las actas de acuerdo, los informes anuales e historia escolar con los estudiantes, tal cual como están contenidos en el decreto. Además, se requiere mayor trabajo con los padres de familia y trabajo intersectorial integrado, aunque se reconoce que existen muchos avances en la garantía del acceso pues se evidencia la organización de la escuela Bilingüe descrita en el decreto con todas sus características y los estudiantes pueden ingresar sin ninguna exclusión. También, se está garantizando en la institución la permanencia educativa de la comunidad sorda porque se tienen servicios de restaurante escolar, alimentación escolar y algunos recursos, aunque no son suficientes ni concertados con la comunidad educativa.

7 Conclusiones

La caracterización realizada permitió identificar desde lo sociodemográfico que entre el grupo de docentes oyentes y sordos predomina el género femenino, lo que es significativo puesto que las mujeres entienden mejor las relaciones interpersonales, y les posibilita manejar con solvencia situaciones sociales complejas en sus prácticas educativas, según las investigaciones reseñadas, lo expresado por los actores y los análisis derivados de cada una de las técnicas realizadas en la recolección de la información. Es una comunidad docente con edades entre los 25 y 49 años, periodo vital en el cual el más alto porcentaje de ellos y ellas piensan, sienten y creen que han

logrado un proceso de estabilidad emocional, porque han construido relaciones familiares, conyugales, laborales y sociales que les da tranquilidad, confianza y seguridad. Afirman sentir amor, confianza, respeto por ellos mismos y por los demás. Exponiendo así elementos asociados con las relaciones adultas y sanas, que propician mejores niveles de entendimiento, sin que esto quiera indicar que no presentan relaciones de conflicto en su cotidianidad.

Mayoritariamente estas dos comunidades (sordas y oyentes) han optado por constituir familias nucleares, tienen pareja estable y dan un valor significativo al ser padres. El grupo está conformado por normalistas y licenciados de diferentes partes del país permeando el proceso educativo de la Escuela Normal Superior con saberes y prácticas culturales diversas. Un reto para estos docentes, especialmente para los de la comunidad de sordos es el de cualificar sus estudios de postgrados, desafío que también debe ser asumido por la política pública educativa, para que eliminen barreras de acceso, permanencia y evaluación a esta comunidad que reclama metodologías de enseñanza/aprendizaje que promuevan la educación para la inclusión como a otras en condición de discapacidad, logrando así un mayor desarrollo de la educación para la inclusión. Es indudablemente que los docentes oyentes y sordos puedan continuar con sus estudios, porque facilita la formación de un pensamiento crítico ante el mundo, la diversidad y los distintos procesos educativos que se están presentando actualmente.

En lo cultural los docentes contribuyen al desarrollo del PEI desde sus las prácticas culturales y pedagógicas, en general utilizan la tecnología, les gusta la lectura, y tienen un concepto positivo de la persona sorda. Los factores adversos hallados se expresan en los docentes sordos que por las experiencias vividas tienen un concepto negativo de discapacidad y en los docentes oyentes que conciben la discapacidad como una limitante. Estas miradas llevan a la necesidad de darle mayor alcance a la apuesta curricular de la institución para que sea concebido y vivido de manera más

amplia, abierta, humana, comunicativa que lleve a atender la diversidad como una característica inherente a la vida y no solo al ser humano.

Se evidencia que la interacción entre docentes oyentes y sordos se ve truncada por la falta de manejo de la lengua de señas lo que ocasiona distanciamientos entre estas comunidades. Como la institución educativa tienen una apuesta que propone la inclusión de la comunidad sorda y oyente, desde la Escuela Bilingüe Bicultural es urgente avanzar en el cierre de estas brechas expresadas por la comunidad de sordos, que indican que al no manejarse la lengua de señas se expresan inequidades que los afectan a ellos y a los estudiantes de las comunidades presentes en la institución, lo que conlleva a limitar el pleno ejercicio de sus derechos educativos y de convivencia mutua. Se sugiere seguir avanzando como lo viene haciendo la institución en presentar medidas estructurales para mejorar la política pública educativa orientada a favorecer el derecho a la educación respetando y valorando las diferencias.

Es entonces necesario que la ENS de Neiva inicie capacitaciones para enseñar a los docentes en general la lengua de señas, ya que, la poca comunicación se ha convertido en una barrera para los procesos de inclusión y los principios de la Escuela Bilingüe Bicultural.

Se resalta que la mayoría de docentes llevan de 1 a 10 años en la institución, lo que genera continuidad en el desarrollo de procesos pedagógicos en la Normal, no obstante, es necesario que los docentes sordos tengan una vinculación en las mismas condiciones que los oyentes, ya que los primeros son contratos a término fijo mientras que los segundos están vinculados en propiedad. Situación que es leída por los sordos como desfavorable para el proceso de inclusión que busca la institución.

La motivación para ser docentes es común entre los oyentes y los sordos: la posibilidad de generar transformaciones en los niños y mejorar la calidad de vida de las nuevas generaciones de sordos significa mucho para este grupo de profesores. En la ENS sienten y creen que logran

cooperar en el desarrollo de las apuestas pedagógicas específicas necesarias para satisfacer las necesidades educativas especiales de los estudiantes y para facilitar el acceso al currículo, por ello sus motivaciones están puestas en lograr llevar a la práctica el proceso que posibilita a los estudiantes con necesidades educativas especiales a desarrollar su vida escolar, atendiendo y valorando sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales. Para los profesores sordos el romper esquemas educativos adquiere valor porque piensan, sienten y creen y desde la propuesta educativa se llega a formar esa cultura abierta y flexible que se necesita para reconocer a los niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad. Por esto, no deja de llamar la atención el hecho de que la propuesta bilingüe cultural sea de mayor conocimiento por parte de los docentes oyentes que de los sordos.

Respecto a los sentimientos de los docentes sordos como oyentes frente al proceso de inclusión, fue posible identificar sentimientos de tristeza, impotencia, angustia, preocupación y empatía. La empatía es la mayor fortaleza que tienen esta comunidad de docentes y el sentimiento que puede llevarlos a generar cambios desde las acciones emprendida, pues logran comprender que sienten los docentes sordos al no poder comunicarse con otras culturas. Esta misma empatía genera en los docentes un sentimiento de angustia, que les permite percibir y sentir en carne propia como esa barrera del lenguaje les dificulta tener una comunicación con sus compañeros y demás comunidad.

Las percepciones de los docentes sordos y oyentes expresadas desde los sentimientos por no manejar la lengua de señas para garantizar el proceso comunicativo y de inclusión los lleva al acuerdo de que la lengua de señas debe ser institucionalizada con el fin de garantizar el reconocimiento, la valoración, el trabajo en equipo y aminorar las brechas en la comunicación y las relaciones interpersonales.

Los sentimientos de frustración, impotencia y tristeza generaron creencias negativas, como que la lengua de señas es sinónimo de burla o chiste debido a la falta de interés de los docentes oyentes por aprenderla. Por ello, tanto los oyentes como los sordos creen que se debe generar espacios donde todos los docentes puedan interactuar, intercambiar conocimientos entre los docentes, directivos docentes y estudiantes sordos y oyentes, que genere un ambiente de equidad y retroalimentación de saberes. Pero, primero se debe enseñar la lengua de señas.

El sentimiento de preocupación en los docentes los ha motivado a movilizarse individual y colectivamente, como una comunidad que logra concebir que comparte un mismo territorio y un mismo proyecto educativo con otra comunidad diferente a ellos, pero que comparten un mismo propósito. Por eso piden la institucionalización de la lengua de señas que los llevaría a procesos reales de inclusión e interculturalidad.

Los sentimientos identificados en los docentes sordos y oyentes están relacionados directamente su diario vivir dentro de la institución y para los docentes esta percepción asociada al sentimiento está valorada por la gran importancia que ellos le dan al reconocimiento del otro, a la aceptación de la diferencia, a la necesidad de abrir camino a la diversidad, a promover la participación de todos en todo y poder así, construir una educación para la inclusión desde los sentimientos, desde la humanidad, desde las emociones; un aprender a vivir de manera justa, equitativa, que permita transformar las creencias en cambios y estilos de vida que dignifiquen al ser humano a partir de sus habilidades.

Las creencias llevan a los docentes sordos a emitir juicios de valor sobre los docentes oyentes debido a la falta de compromiso de algunos de ellos con la Escuela Bilingüe Bicultural y por esto las percepciones expresadas desde las creencias llevan a consideran necesario poner en práctica lo establecido en el PEI en cuanto al conocimiento de la lengua de señas como segunda lengua, siendo requisito fundamental del modelo pedagógico y plan curricular de la institución.

Las acciones identificadas en los docentes se analizaron a partir de las Actividades compartidas, Lengua de señas y como eliminar las barreras. En cuanto a las actividades compartidas, las acciones docentes han estado dirigidas a reunirse cada 15 días y celebrar en compañía de la comunidad sorda las izadas de bandera y actos culturales. Sin embargo, desde la percepción de los docentes sordos, las acciones de los oyentes no son suficientes para un buen proceso de inclusión y van en contravía con los principios de la escuela Bilingüe Bicultural, por eso es necesario resignificar la forma de organización de espacios físicos paralelos en la EBB que no está ayudando a verdaderos procesos de inclusión.

En lo que se refiere al aprendizaje de la lengua señas y como eliminar esa barrera comunicativa, que no permite unas buenas prácticas culturales y pedagógicas que contribuyan al desarrollo del PEI, es preciso que los docentes oyentes deben empezar a aprender la lengua de señas y estudiar el Decreto 1421 de 2017 para realizar una buena implementación de éste.

Una de las primeras acciones de los docentes que favorezca los principios de la escuela bilingüe cultural y la implementación del Decreto 1421 de 2017, es aprender la lengua de señas, de lo contrario las creencias y sentimientos negativos de los docentes sordos difícilmente podrán ser eliminadas. Para los docentes sordos que sus compañeros oyentes no realicen acciones para el aprendizaje de la lengua de señas es una falta de reconocimiento a la población diversa de la institución.

La falta de acciones de los docentes oyentes por aprender la lengua de señas, es percibida por los docentes sordos como como una barrera. Esta falta de acciones para mejorar los procesos sociales y de inclusión dentro de la institución, se ha convertido en una de las causas por las cuales, poco se relacionan los docentes sordos y oyentes. Por eso, sus acciones y relaciones siempre son de rechazo o de aislamiento, al punto de no compartir actividades, lo que ha

generado las barreras que limitan el derecho a una escuela inclusiva, con una verdadera educación de calidad para todos.

Los directivos y docentes sordos y oyentes piensan que entre los principios de la escuela Bilingüe Bicultural y la implementación del Decreto 1421 de 2017 existe una relación, ya que en la ENS de Neiva hay acceso, permanencia, calidad, igualdad de oportunidades y espacios para el desarrollo de la personalidad, para los estudiantes sordos, y esta realidad posibilita el desarrollo integral de los estudiantes. En relación a la implementación efectiva del Decreto 1421 de 2017 en la EBB y la básica primaria, los docentes piensan que no se aplica con efectividad, pues faltan docentes especializados para la atención a los estudiantes sordos y la enseñanza de la lengua de señas.

Los docentes piensan que la gestión pedagógica y curricular para la implementación del Decreto 1421 de 2017 no se hace de forma adecuada, puesto que, este decreto al igual que la ley 1618 de 2013, el equipo docente no lo conoce y no lo maneja, por tanto, esto dificulta realizar una buena gestión curricular para aplicarlo. En el caso sobre la pertinencia de la gestión diagnóstica, estratégica y filosófica para implementar el decreto, los docentes en general piensan que no existe coherencia entre lo que desarrolla la institución y el Decreto 1421 de 2017 y coinciden en la necesidad de trabajar en el PEI el concepto de diversidad, y delimitar un plan integral de implementación del decreto para lograr una educación para la inclusión en la institución a corto, mediano y largo plazo, que permita transitar hacia la interculturalidad, pasando de la retórica a la acción.

Bibliografía

- Alvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropología*, 24(1). Obtenido de https://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Alzugaray, C., & García, F. (2015). Relaciones de pareja y bienestar psicológico. *Researchgate*, 237-251. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/294891178_Relaciones_de_pareja_y_bienestar_psicologico
- Arnaiz, P. (2001). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Monografico*, 14-19.
- Avila, H. (2006). *El Alcance de la Investigación*. Recuperado el 17 de 11 de 2018, de Eumed.net: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/1s.htm>
- Barragan, D. (2016). Cartografía social pedagógica. *Revista Colombiana de Educación*(70), 247-285. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a12.pdf>
- Barthey, H. (1982). *Principios de percepción*. México D. F :Trillas (Segunda ed.). Mexico: Trillas.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusion social. Uno de los desafios de la educacion y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericanasobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 59-68. Recuperado el 03 de 04 de 2019, de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660828/REICE_4_3_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Blanco, R. (2015). Hacia una escuela con todos y para todos. *Boletin del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*,(48), 1-21. Recuperado el 07 de 03 de 2019, de http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Hacia_una_escuela_para-todos.pdf

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Tercera ed.). Madrid, España: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Bothelo, F. (2008). La fenomenología de Maurice Merleau-Ponty. *Signo y Pensamiento*, 52, 67-83. Obtenido de www.scielo.org.co › scielo
- Cabana, B. (2017). *Psicología de la Mujer*. Obtenido de Lidefer.com: <https://www.lifeder.com/psicologia-de-la-mujer/>
- Castilla, C. (2008). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizonte pedagógico*, 8(1), 10-21. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es> › descarga › artículo
- Causse, M. (2009). Comunidad desde el punto de vista socio - histórico-cultural y lingüístico. *Ciencia en su PC*(3), 12-21. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1813/181321553002.pdf>
- Concepto de Taller*. (s,f). Obtenido de Microsoft Word - 1. EL CONCEPTO DEL TALLER.doc: http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/NESTOR%20BRAVO/Segunda%20Sesion/Concepto_taller.pdf
- Congreso de Colombia. (1995). *Decreto 0804*. Obtenido de por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86228_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. (1997). *Ley 361*. Obtenido de Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación <en situación de discapacidad> y se dictan otras disposiciones: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.html

Congreso de Colombia. (2005). *Ley 982*. Obtenido de por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas:

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=17283>

Congreso de Colombia. (2009). Decreto 366. *Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención*. Bogotá, Colombia: Secretaria del senado. Recuperado el 12 de 03 de 2019

Congreso de Colombia. (2011). Ley 1448. *Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno*. Colombia: Secretaria del senado. Obtenido de

<https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>

Congreso de la Colombia. (2013). Ley 1618. *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*.

Bogotá, Colombia. Obtenido de

<https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>

Congreso de la Republica de Colombia. (08 de Febrero de 1994). Ley 115. *Ley general de la educación*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 24 de 01 de 2018, de

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Constitucion Politica de Colombia. (1991). *Actualizada con los Actos Legislativos a 2015*. (C. Constitucional, Ed.) Recuperado el 13 de 07 de 2019, de

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

- Cortes, K. F., & Villablanca, I. (2013). reencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagogicos*, 39(2), 97-113. Obtenido de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000200007&script=sci_arttext
- De Zubiria, S. (2002). Educacion y Diversidad Cultural. *Suma Cultural*, 23-46. Obtenido de http://www.konradlorenz.edu.co/images/stories/suma_cultural/2002-6/educacionydiversidad.pdf
- Definicion De. (2018). *Defincion de acción*. Obtenido de Definicion De: <https://definicion.de/accion/>
- Diez, A. (2016). Más sobre la interpretación (II): ideas y creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37(131), 127-143. Obtenido de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352017000100008
- Diez, J., Escudero, Hayde, & Carballeda, A. (2012). *Cartografía Social. Investigaciones e intervención desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación* (Primera ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Obtenido de <https://www.margen.org/Libro1.pdf>
- Domingo, M., & Marques, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 37(6), 169-175. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734127>
- Dominguez, A. (s,f). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 45-59. Obtenido de https://www.academia.edu/11468912/Educación_para_la_inclusión_de_alumnos_sordos
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Congreso*

- Iberoamericano de Síndrome de Down*, (págs. 1-13). Granada. Recuperado el 03 de 04 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>
- Echeita, G., & Duk, H. (2008). Inclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160201.pdf>
- Erikson, E. (s.f). *Intimidad VS aislamiento*. Obtenido de <http://eerikson.weebly.com>:
<http://eerikson.weebly.com/intimidad-vs-aislamiento.htm>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional* (Primera ed.). Madrid: Kayros. Obtenido de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20%20Dani%20Goleman.pdf>
- Granada, M., Pomes, M., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los docentes hacia la inclusión educativa.
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). Mexico: Mc Graw Hill. Obtenido de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Horne, P., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 4(13), 223-228.
- Instituto Nacional para Sordos. (2018). Perfil educativo de la población sorda de Colombia. 1-33. Obtenido de <http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/2018/07/caracterizacion.pdf>
- La Percepción. (2015). *La percepción. Componentes de la percepción*. Obtenido de <https://www.um.es/docencia/pguardio/documentos/praxis3.pdf>
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. 3, 739–795. Obtenido de <https://psycnet.apa.org/record/2006-03609-020>

- Machado, J. (2019). *¿Qué es la percepción emocional?* Obtenido de Uptituddigital:
<https://www.uptituddigital.com/percepcion-emocional/>
- Majata, B., & Florez, M. (2015). La expresion emociional en las personas victimas de violencia escolar. 5(2), 1-10. Obtenido de
<http://promep.sep.gob.mx/archivospdf/MEMORIAS/Producto2510853.PDF>
- Marquez, A. (2008). Pensar con los sentimientos. *Childhood & Philosophy*, 4(7), 13-22.
Obtenido de
<https://pdfs.semanticscholar.org/301d/1a1b4d4f792d0a35b8b47d183d5f32f358a0.pdf>
- Maturana, G. (2015). La etnografia en el ambito educativo . *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2). Obtenido de
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OiQnQGf-SRAJ:https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/download/954/696+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Maureira, F. (2011). Los cuatro componentes de la relacion de pareja. *Revista Electrónica de Psicología*, 14(1). Obtenido de
<http://revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/viewFile/24815/23284>
- Mercer, H., & Ruiz, v. (2004). Participación de organizaciones comunitarias en la gestión de salud: una evaluación de la experiencia del Programa UNI*. *Interface* -, 8(15), 289-302.
Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/icse/v8n15/a08v8n15.pdf>
- Ministerio de Educacion Nacional. (2003). Resolucion 2565. *Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 23 de 02 de 2018, de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educacion Nacional. (2009). *Pertinencia de la educación: ¿pertinente con qué?*

Obtenido de AITablero: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-208159.html>

Ministerio de Educacion Nacional. (2016). *Guia de Inclusion: Programa de educacion inclusiva*

con calidad (Primera ed.). Bogotá, Colombia. Recuperado el 03 de 07 de 2019, de

http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2016/06/INCLUSI%C3%93N-COLOMBIA-APRENDE-articles-320693_Pdf_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421. *Por el cual se reglamenta en el marco*

de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá, Colombia. Obtenido de

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Montealegre, D. (1991). *Acción sin Daño y Construcción de Paz: Enfoques diferenciales de*

género y etnia . 1-80. Obtenido de

file:///D:/USUARIO/Desktop/TATIANA%20USCO%20INCLUSION/tTESIS%20ENERO/Modulo%206_Arte%20hojas%20internas.pdf

Neef, M. (s,f). *Educacion y valores del espiritu* . Obtenido de [https://www.max-](https://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Educacion_y_valores_del_espiritu.pdf)

[neef.cl/descargas/Max_Neef-Educacion_y_valores_del_espiritu.pdf](https://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Educacion_y_valores_del_espiritu.pdf)

Observatorio construccion de paz. (2012). *Identidades. Enfoque diferencial y construccion de paz*

(Primera ed.). Bogotá, Colombia. Obtenido de

http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familia_r/familia_contemporanea/modulo1/unidad2/lecturas/enfoque_diferencial.pdf

Olive, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. Mexico: Paidos. Obtenido de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=2111991&pid=S2007-8110200900020000200048&lng=es

- OMS. (2011). *Informe mundial de la discapacidad* (Primera ed.). Ginebra. Obtenido de https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf?ua=1
- ONU. (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 23 de 07 de 2019, de Naciones Unidas: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana* (Primera ed.). Cali, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Sordos.
- Perez, J. (2010). *Definicion de sentimiento* . Obtenido de <https://definicion.de/sentimiento/>
- Pimentel, Y. (2018). *Glosario* . Obtenido de Comunidad, Sociedad y Cultura : <https://yudypr15.wixsite.com/comunidad>
- Pineda, M., & Soler, C. (2015). Formación y acción pedagógica de los maestros. *Folios*(42), 17-21. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702015000200002
- Presidente de la Republica. (1996). *Decreto 2082*. Recuperado el 17 de 02 de 2018, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf
- Proyecto Educativo Institucional. (2017). PEI. Escuela Normal Superior de Neiva. *Informacion basica de la escuela normal superior de Neiva .*, 84. Neiva, Colombia: Alcaldia de Neiva. Obtenido de <http://www.semneiva.gov.co/instituci%C3%B3n-educativa-normal-superior/pei-normal-superior.html>
- Psicologia. (s,f). *Funcionamiento del cerebro*. Obtenido de vykthors.wordpress.com: <https://vykthors.wordpress.com/psicologia/>
- Rafiino, M. (2019). *Concepto de pensamiento*. Obtenido de Concepto.de: <https://concepto.de/pensamiento/>
- Ratcliffe, M. (2018). El Sentimiento de Ser. Ideas y Valores. *LXVII* (17), 291-316.

- Reyes, R. (2012). *Accion pedagogica* . Obtenido de Accion comunicativa :
<http://comunicacioneducativarubi.blogspot.com/p/accion-pedagogica.html>
- Rivas, C. (2017). *¿Qué son las emociones y cómo se manifiestan?* Obtenido de
<http://educacionfisicacarlosrivas.blogspot.com/2017/11/que-son-las-emociones-y-como-se.html>
- Rodriguez, G., Gil, F., & García, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa* (Primera ed.). Madrid, España: Ediciones Aljibe. Recuperado el 11 de 06 de 2019, de
media.utp.edu.co/.../metodologia-de-la-investigacion-cualitativa/investigacioncualitati.
- Ruiz, E., & Barcenás, J. (2018). *Construcción social de una cultura digital educativa* (Primera ed.). Colombia: Somece. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=7X-IDwAAQBAJ&pg=PA1269&lpg=PA1269&dq=algo+que+va+más+allá+de+una+localización+geográfica,+es+un+conglomerado+humano+con+un+cierto+sentido+de+pertenencia.+Es,+pues,+historia+común,+intereses+compartidos,+realidad+espiri>
- Salas, R. (2003). *Filosofía Intecultural, globalizacion e identidad* . Obtenido de Ponencia Ricardo Salas1.PDF:
<https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/dvlp/documents/Salas.pdf>
- San Martín, D. (2012). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1). Recuperado el 12 de 03 de 2019, de
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727/891>
- Saucedo, M. (s,f). *Definición de entrevista*. Obtenido de Academia:
https://www.academia.edu/28876408/Definici%C3%B3n_de_entrevista
- Sen, A. (1979). *¿Igualdad de qué? La conferencia curtidora de los valores humanos*. *Stanford University* . Obtenido de Stanford University. .

Serje, M. (2005). *El revés de la nación. Territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*.

(Primera ed.). Bogota: Universidad de los Andes. Obtenido de

books.google.com.co/books?id=FiueDwAAQBAJ&pg=PA47&lpg=PA47&dq=Es+una+m+anera+particular+e+informada+de+leer+la+realidad,+que+enmarca,+delimita+y+posibilita+las+formas+de+interacción+con+ella,+determinando+así,+las+prácticas+que+allí+se+hacen+posible&

Silva, E., & Hernandez, A. (2018). El proyecto sociocultural comunitario “Los Ruz”. *Revista*

Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta., 43(6). Obtenido de

<http://revzoilomarinaldo.sld.cu/index.php/zmv/article/view/1695>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos*

para desarrollar la teoría fundamentada (Primera ed.). Medellín, Colombia: Universidad

de Antioquia. Recuperado el 12 de 03 de 2019, de

<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Torres, C. (2017). *Pensamiento flexible*. Obtenido de La voz del pueblo:

<https://www.lavozdelpueblo.com.ar/noticia/1548-Pensamiento%20flexible%20>

Úcar, X. (2009). La comunidad como elección: Teoría y Práctica de la Acción comunitaria. En A.

Zambrano, & H. Berroeta, *Teoría y práctica de la acción comunitaria. Aportes de la*

psicología comunitaria (Primera ed., págs. 1-28). Barcelona, España: Universidad.

Obtenido de

<https://books.google.com.co/books?id=BQOLBQAAQBAJ&pg=PA44&lpg=PA44&dq=e+s+extremadamente+complejo+tanto+por+la+versatilidad+de+uso+que+manifiesta+como+por+su+polisemia&source=bl&ots=S155p37A8a&sig=ACfU3U2Pbi2QJx5EhHV3HhZqHhAUSHYTTg&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUK>

UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Suiza.

Obtenido de <http://portal.unesco.org/es/ev.php->

[URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. Obtenido de

<https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

Vesga, L. d., & Vesga, J. d. (2015). Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes,

niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán. *Revista Virtual*

Universidad Católica del Norte(46), 115-128. Obtenido de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194242285010>

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento

“otro” desde la diferencia colonial”. En S. Castro, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial:*

reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (Primera ed.,



págs. 47-62). Universidad Central. Obtenido de

https://www.academia.edu/2098697/Un_pensamiento_y_posicionamiento_otro_desde_la

[_diferencia_colonial](https://www.academia.edu/2098697/Un_pensamiento_y_posicionamiento_otro_desde_la_diferencia_colonial)

Anexos

Anexo A. Taller

 <p>Universidad Surcolombiana</p>	TALLER	 <p>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN</p>
<p>Percepciones de los docentes y directivos docentes sordos y oyentes sobre los procesos de inclusión de la escuela bilingüe bicultural que aportan a la implementación del Decreto 1421 en la básica primaria de la escuela Normal Superior de Neiva</p>		
<p>Objetivo general: Indagar los pensamientos de los docentes y directivos docentes sobre el nivel de aplicabilidad del Decreto 1421 de 2017 y los principios generales de la escuela Bilingüe Bicultural en la E.N.S. mediante un taller de socialización.</p>		
<p>Institución: Escuela Normal Superior de Neiva Fecha: _____</p> <p>Participantes: docentes y directivos docentes sordos y oyentes de la E.N.S.</p> <p>Tema: Pensamiento de los docentes y directivos docentes sordos y oyentes de la E.N.S. de Neiva en cuanto a la implementación Decreto 1421 en la Institución.</p>		
<p>Pregunta 1: <i>¿Qué piensa usted sobre los principios generales de la EBB y el decreto 1421? ¿Se pueden relacionar? ¿Cómo se complementan?</i></p> <p>Pregunta 2: <i>Piensa usted que en la EBB y la básica primaria se da de manera efectiva la implementación del Decreto 1421 de 2017? ¿por qué?</i></p> <p>Pregunta 3: <i>Que piensa de la gestión Pedagógica y curricular que se desarrolla en la institución para la implementación del decreto 1421 de 2017?</i></p> <p>Pregunta 4: <i>Cree que los procesos de inclusión institucionales en la básica primaria y la EBB permiten la implementación del decreto 1421? ¿cómo?</i></p> <p>Pregunta 5: <i>¿Es pertinente la gestión diagnóstica, estratégica y filosófica de la institución en la Escuela Bilingüe Bicultural para la implementación del decreto 1421?</i></p>		

Fuente: Autores, 2019.



Formato relatoría Cine foro



Objetivo: Establecer sentimientos y creencias, de los docentes y directivos docentes oyentes y sordos frente a los principios generales de la Escuela Bilingüe Bicultural.

Cine Foro N°: 1

Lugar: Salón “Milton Losada”.

Hora: 4:30 PM.

Institución: Escuela Normal Superior de Neiva. Fecha: 30 de mayo de 2019.

Cortometraje “Ponte en mi lugar” (Comunidad sorda), dirigido por Pablo Marcelo Gonzales Hernández el 27 de septiembre de 2013, tiene una duración de 13 minutos y 59 segundos, es protagonizado por personas sordas de Madrid España en colaboración de la Universidad de Murcia.

Preguntas

- 1) ¿Qué has sentido al ver el cortometraje? Intenta identificar las sensaciones que te ha producido.
- 2) ¿Te has sentido identificado con la persona oyente?
- 3) ¿En alguna oportunidad has sentido la necesidad de comunicarte con una persona sorda?
- 4) ¿Sientes que lo que aparece en el cortometraje es algo que ocurre hoy en día en la institución educativa? ¿Cómo? ¿En que lo ves?
- 5) ¿Sientes que en la institución las condiciones del desarrollo del lenguaje de señas facilitan el desarrollo cognitivo, afectivo, emocional y social de las personas sordas?
- 6) ¿Qué experimenta cuando un estudiante sordo utiliza la lengua escrita y adquiere conocimientos generales para su formación académica y personal?
- 7) ¿Cómo percibes a la comunidad de los sordos en sus aspectos educativos, culturales, laborales, socioeconómicos y organizacionales, teniendo en cuenta sus derechos como ciudadano?

- 8) ¿Consideras que la comunidad sorda y oyente puede lograr intercambios de ideas, construir conocimiento mutuo y fortalecer las relaciones afectivas en todos los ámbitos de la vida?
- 9) ¿Sientes que en la Institución las personas sordas y oyentes pueden participar en las mismas condiciones de igualdad?
- 10) ¿Concibes que es necesario que los docentes oyentes tengan el lenguaje de señas como su segunda lengua al pertenecer a una institución con educación para la inclusión?

Fuente: Autores, 2019.

Anexo D. Entrevista



Entrevista

La presente entrevista se desarrollará dentro del marco de la investigación denominada **“Percepciones de los docentes sordos y oyentes sobre los procesos de la inclusión de la escuela bilingüe bicultural que aportan a la implementación del decreto 1421 en la básica primaria de la escuela Normal Superior de Neiva.”** Para identificar los actores de nuestro estudio desde un perfil socio demográfico del entrevistado para continuar con una perspectiva más amplia sobre sus prácticas pedagógicas y culturales.

Objetivo: Identificar a los diferentes actores que participan en el proyecto de investigación desde sus roles como docentes y directivos docentes sordos y oyentes que con sus prácticas culturales y pedagógicas contribuyen al desarrollo del PEI.

Entrevista N° 1 **Lugar:** Salón de clase **Hora:** _____

Fecha: _____ **Entrevistador:** Sandra Bravo.

Entrevistado: _____ **Cargo:** _____

I. Aspecto sociodemográfico

Esta categoría conceptual incluye la descripción social y demográfica del entrevistado, tales como: edad, grado de escolaridad, lugar de residencia, composición familiar, estado civil, ocupación, área de trabajo, género, entre otras.

1. ¿cuál es su género? M_____ F____D _____
2. ¿Cuál es su edad en años cumplidos? 25-35 años____36-49 años____50-65 años____
3. ¿Cuál es su estado civil? _Unión Libre. ____
4. ¿Tiene hijos? ¿Cuántos? Si, 4
5. ¿De dónde es usted? _____

6. ¿En qué barrio vive? Barrio Villa Esmeralda ___

7. ¿Está estudiando? Sí___ No_____ ¿Que está estudiando? _____

8. ¿Le gusta su sitio de trabajo Sí_____ No___ ¿Por qué? Por la parte pedagógica, por la formación de maestros.

9. ¿Tiene usted alguna situación de discapacidad? Sí___ No _____

II. Aspecto cultural

10. ¿Qué hace en sus tiempos libres? Leer, escuchar música, y dedicarles tiempo a las labores de la casa.

11. ¿Qué herramientas tecnológicas utiliza en su quehacer diario?

El computador, el celular.

12. ¿Practica alguna religión? Sí___ No__ ¿Cuál? Católica.

13. ¿Le gusta leer? Sí_____ No___ ¿Cuántos libros lee en el año? Leo libros de crecimiento personal, de reflexiones, artículos, textos sobre investigaciones sociales.

14. ¿Para usted que es la discapacidad?

Es el límite que tiene cada persona para realizar cierta actividad, como una limitación física, o cognitiva que le impide realizar una actividad.

15. ¿Cuál es su concepto de la persona sorda?

16. ¿Cómo son las relaciones entre los docentes y directivos docentes sordos y oyentes?

III. Aspecto pedagógico

17. ¿Cuántos años lleva laborando en esta institución educativa?

De 1-10años___ de 10-20años_X_de mas de 20 años_____

18. ¿Cuál es su formación profesional?

Normalista__ Licenciado___ Profesional___ Posgrado ___ Maestría ___

19. ¿Cuál es su tipo de vinculación laboral?

Propiedad ___ Provisionalidad_____ Contrato_____

20. ¿Qué grado tiene a cargo? ¿Cuál es su función? Orientar la parte pedagógica de los estudiantes por medio de los proyectos de aula.

21. ¿Por qué decidió ser docente?

22. ¿Que conoce de la propuesta bilingüe biocultural de la institución?

23. ¿Está de acuerdo con sus principios?

24. ¿Qué métodos educativos prefiere usar en sus clases?

26. ¿Qué opina frente al trabajo con estudiantes sordos y oyentes en la misma institución?

27. ¿Cómo participa en el proceso de inclusión con los estudiantes sordos?

28. ¿Le gustaría incluir a un estudiante sordo al aula regular? ¿Cómo lo haría?